UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES

Arte Pública como Recurso Educativo

Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública

Ricardo Jorge dos Reis Silva

Mestrado em Educação Artística

2007

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES

Arte Pública como Recurso Educativo

Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública

Ricardo Jorge dos Reis Silva

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Ana Bela Mendes
Professora Doutora Margarida Calado

Mestrado em Educação Artística

2007

Aos meus PAIS,

à minha IRMÃ, aos meus IRMÃOS

e à minha FILHA, Inês.

Pág.	Linha	Onde se lê…	Deve ler-se…
iii	14	After that study we made a comparison and we can conclude students from places with…	After that comparative study we may conclude that students from places with…
20	18	…às competências específica…	…às competências específicas…
36	24	DBEBS	DGEBS
	Nota 15		Falta referência (DEB, 2001: 157)
	Nota 16		Falta referência (DEB, 2001: 157)
	Nota 17		Falta referência (DEB, 2001: 157)
53	Nota 62	(estamo-nos a lembrar da exposição…	(lembramos a exposição…
96	Nota 112	*Edmund Burke Feldmam*	*Edmund Burke Feldman*
99	12	… ao contrário de todas as outras que apresentaremos de seguida…	… ao contrário de outras que apresentaremos de seguida…
105	22 a 24	Pelas suas características, este programa assume a divergência com as propostas do movimento da Educação pela Arte, ou se quisermos da expressão livre, e está baseado nas…	Pelas suas características, este programa assume a divergência com as propostas dos movimentos da Educação pela Arte e da Expressão Livre, e está baseado nas…
123	6	… *Twenty-five Years os Visual Literacy Reasearch* …	… *Twenty-five Years of Visual Literacy Research* …
	16	… pede uma visão muito mais alargada…	…pedem uma visão muito mais alargada…
137	18-9	…parecem reunir as condições suficientes para fazerem cumprir estas recomendações…	… parecem reunir as condições suficientes para fazer cumprir algumas destas recomendações…
180	20	…(locais com muita e pouca arte publica)…	…(locais com muita e pouca Arte Pública)…
202	3 a 5	… o que parece indicar-nos que o aumento de escolaridade dos alunos não está relacionado com o seu interesse pela arte, mas sim com o seu *background* familiar associado a um contacto regular com obras de arte.	… o que parece indicar-nos que o interesse dos alunos pela arte não está relacionado com a sua escolaridade, mas sim com o seu *background* familiar associado a um contacto regular com obras de arte.
209	34-5	Verificámos que o aumento de escolaridade dos alunos não está relacionado com o seu interesse pela arte…	Verificámos que o interesse dos alunos pela arte não está relacionado com a sua escolaridade…

Resumo e Palavras-Chave

O tema desta dissertação nasce do estudo de duas áreas que têm sido habitualmente abordadas separadamente, a Arte Pública e a Educação Artística, mas estudá-las em conjunto possibilitou-nos fazer emergir novos conhecimentos que resultam da sua intersecção e que nos levam a considerar a Arte Pública como um recurso educativo.

Consideramos a Arte Pública como um conjunto dos objectos artísticos que estão colocados em contextos urbanos, de forma permanente ou temporária, facilmente acessíveis aos cidadãos, e que têm a capacidade de promover a identidade de um lugar junto dos seus fruidores, involuntários e maioritariamente não especialistas, proporcionando-lhes um maior contacto com a arte.

Realizámos um estudo empírico que visava esclarecer se uma paisagem urbana com muitas obras de Arte Pública poderia contribuir positivamente para o desenvolvimento da literacia em Artes Visuais, nos alunos do 2º ciclo. Para isso aplicámos um questionário, a uma amostra de 240 alunos, em seis escolas espalhadas pelo país, três das quais estavam situadas em locais com muita e as outras três em locais com pouca Arte Pública.

Desse estudo concluímos que os alunos dos locais com muita Arte Pública, em comparação com os alunos dos locais com pouca Arte Pública, dizem dispensar mais atenção aos elementos artísticos da paisagem urbana; consideram como *obra de arte* um maior número de manifestações artísticas; revelam conhecer melhor o conceito de Arte Pública e as funções que esta desempenha; identificam uma obra de Arte Pública com maior facilidade; revelam uma tendência para estar mais esclarecidos sobre o vocabulário específico das Artes Visuais, nomeadamente a diferença entre escultura e estátua; aparentam estar num estádio de apreciação estética e artística ligeiramente superior, revelam um maior conhecimento sobre arte em geral, e têm uma maior capacidade para apreciar arte.

Concluímos assim, que os alunos do 2º ciclo que frequentam escolas situadas em locais onde na paisagem urbana existem muitas obras de Arte Pública, revelam um maior desenvolvimento da percepção do espaço urbano e um nível superior de literacia em Artes Visuais, por terem um contacto quotidiano com estas obras de arte, mas também porque têm tendencialmente um ambiente sociocultural mais favorecido.

Palavras-chave: Arte Pública; Educação Artística, Literacia em Artes Visuais; Percepção da paisagem urbana; Abordagem pedagógica de obras de arte.

Abstract and Key Words

The subject of this thesis begins with the study of two key areas usually approached in a separate way - Public Art and Art Education- however we study them joined, and this situation give us the possibility to come up with a new knowledge, as a result of the intersection between these two areas, that made us consider Public Art as an educational resource.

We consider Public Art as a group of art objects put in urban places, permanently or temporarily, easily available to the citizens, and with the capacity to promote the identity of a place near their involuntary and no expert users, to make possible to deal with art in a different way.

We did an empirical study in order to clarify if a townscape with lots of Public Artworks could certainly contribute to the development of Visual Art Literacy, in students of the 5^{th} and 6^{th} grades. For this we applied a questionnaire to a sample of 240 students, in six schools around the country, three of them situated in places with a lot of Public Art and the other three situated in places with a few Public Art.

After that study we made a comparison and we can conclude students from places with a lot of public Art give more attention to the art elements of townscape than students from places with a few Public Art; they also consider as artworks a large number of art display; they seem to know better Public Art definition and its functions; they identify more easily Public Art work; they tend to have a good knowledge about the specific vocabulary of Visual Arts, namely the difference between sculpture and statue; they seem to be in a superior stage of artistic and aesthetic valuation; they know much more about art in general and they have a better capacity to evaluate art.

We conclude, students of the 5^{th} and 6^{th} grades that attend schools situated in places where are lots of Public Artworks in townscape have a higher development of the urban space perception and a higher level of Visual Arts Literacy, because of their daily contact with these artworks, but also because of their developed socio-cultural environment.

Key words: Public Art; Art Education; Visual Arts Literacy; Townscape Perception; Pedagogical approach of artworks.

Agradecimentos

Aos meus pais, à minha irmã e aos meus irmãos pelo apoio e interesse que demonstraram por este trabalho e por terem percebido a sua importância. À Rute por ter ajudado a colmatar as minhas ausências e à minha filha Inês por suportá-las.

Às professoras Ana Bela Mendes e Margarida Calado pela sua aturada orientação, disponibilidade e simpatia ao longo de todo o percurso.

A todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram com a sua amizade, apoio ou colaboração para a realização deste trabalho, muito em especial:

À Mena, pelo seu incondicional apoio e incentivo em todos os momentos;

À Clara Botelho, por me ter incitado a chegar até aqui e pela sua sempre disponível colaboração;

À Cristina Sério pelo seu atento trabalho de revisão, pela tradução e pela sua preciosa colaboração;

Ao João Batista, à Laura Belo, ao Pedro Partidário e ao Luís Rodrigues pela sua colaboração na reprodução, distribuição e aplicação dos questionários, sem eles não teria sido possível;

Às escola que autorizaram, aos professores que aplicaram, e aos alunos que responderam aos questionários e que assim permitiram que este trabalho prosseguisse;

Aos colegas de mestrado, especialmente à Sandra e ao Pedro pelo companheirismo, pela troca de experiências e pela colaboração;

À APECV pela cedência de material bibliográfico.

E a todos os meus amigos que me acompanharam ao longo deste percurso e que com a sua amizade, alegria e entusiasmo me ajudaram a superar as dificuldades.

A todos, um sincero **MUITO OBRIGADO**.

Índice Geral

Resumo e Palavras-Chave ii
Abstract and Key Words..iii
Agradecimentos...iv
Índice Geral v
Índice de Esquemas viii
Índice de Figuras ix
Índice de Tabelas x
Índice de Gráficos xiii
Lista de Acrónimos xv

I. Introdução 17

Justificação e relevância do tema. 17
Apresentação da problemática, pergunta de partida e hipóteses. 17
Metodologia. 19
Pontos fortes e pontos fracos. 19
Estrutura da dissertação 20

II. Enquadramento Teórico

1| O lugar das Artes Visuais no currículo do 2º ciclo do Ensino Básico 24
1.1| A disciplina de Educação Visual e Tecnológica 24
1.2| Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais 31
2| Arte Pública e Educação 38
2.1| Considerações sobre o conceito de Arte Pública 38
2.1.1| Funções da Arte Pública 46
2.2| Papel educativo da Arte Pública 48
3| A paisagem urbana 57
3.1| Aproximações ao conceito de paisagem urbana 58
3.2| Os elementos da paisagem urbana 60
3.3| Qualidade da Paisagem Urbana 62
3.4| A percepção da paisagem urbana 64
4| A paisagem urbana nos desenhos das crianças 69
5| A percepção de obras de arte em contexto urbano 79
6| O diálogo com a obra de arte em contexto pedagógico 88
6.1| Os estádios da apreciação estética e artística 89
6.2| Diferentes estratégias de diálogo com a obra de arte 94
6.3| Metodologias pedagógicas e programas educativos que privilegiam o diálogo com a obra de arte. 97
6.3.1| Learning to Think by Looking at Art 98

6.3.2| Visual Thinking Strategies 99
6.3.3| Discipline-Based Art Education (DBAE) 101
6.3.4| Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais 104
6.4| Diálogo com obras de Arte Pública: alguns exemplos 107
6.4.1| Em Portugal 108
6.4.2| Em Espanha 111
6.4.3| No Reino Unido 114
6.4.4| Nos Estados Unidos da América 116
7| Literacia e Educação Artística 119
7.1| A ideia de literacia 119
7.2| Literacia em artes 124
7.3| Literacia em Artes Visuais 129
8| Contribuição da Arte Pública para o desenvolvimento da educação artística e das práticas culturais dos cidadãos 135

III. Problemática e Metodologia

1| Problemática e questão de partida 142
2| Hipótese Geral, Hipóteses Específicas e Variáveis 145
2.1| Hipótese Geral: 145
2.2| Hipóteses específicas: 145
2.3| Variáveis 146
3| Métodos, técnicas e instrumentos 147
4| Escolha da população e definição da amostra 150
4.1| Caracterização dos locais em estudo 150
4.1.1| Bairro Padre Cruz, Carnide, Lisboa 151
4.1.2| Amora, Seixal 152
4.1.3| Teixoso, Covilhã 154
4.1.4| Parque das Nações, Lisboa 154
4.1.5| Caldas da Rainha 156
4.1.6| Santo Tirso 159

IV. Apresentação, análise e discussão de resultados

1| Apresentação de resultados 162
1.1| Questionários recolhidos por escola, ano de escolaridade, sexo, idade e nacionalidade. 162
1.2| Escolaridade e profissão dos pais 164
1.3| Modo e tempo de deslocação para a escola 167
1.4| Hábitos de observação do meio envolvente 169
1.5| Locais onde os alunos já estiveram em frente a obras de arte 170
1.6| Valorização da arte em geral 172

1.7| Valorização da Arte Pública 173
1.8| Capacidade para apreciar arte 175
1.9| Percepção do espaço urbano. 177
2| Validação das hipóteses específicas 180
2.1| Hipótese específica a) 180
2.2| Hipótese específica b) 181
2.3| Hipótese específica c) 182
2.4| Hipótese específica d) 184
2.5| Hipótese específica e) 186
2.6| Hipótese específica f) 188
3| Análise e discussão dos resultados 192
3.1| Nível sociocultural familiar. 192
3.2| Modo e tempo de deslocação para a escola. 193
3.3| Hábitos de observação do meio envolvente. 194
3.4| Locais onde os alunos já estiveram em frente a obras de arte. 195
3.5| Valorização da arte em geral. 195
3.6| Valorização da arte pública. 196
3.7| Capacidade para apreciar arte. 196
3.8| Percepção do espaço urbano. 197
3.9| Análise e discussão dos resultados da validação das hipóteses específicas. 199
3.9.1| Hipóteses a) e c) 199
3.9.2| Hipótese b) 200
3.9.3| Hipótese d) 201
3.9.4| Hipótese e) 202
3.9.5| Hipótese f) 204

V. Conclusões 207
As paisagens urbanas com muita Arte Pública e a sua contribuição para o desenvolvimento da percepção do espaço urbano e da literacia em Artes Visuais nos alunos do 2º ciclo. 207
Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública. 211
Sugestões para orientação futura. 214

Bibliografia 216
Índice de Anexos 229

Índice de Esquemas

Esquema 1. Conteúdos e Áreas de Exploração do programa da disciplina de EVT. 28
Esquema 2. Domínios e âmbito das aprendizagens da disciplina de EVT. 30
Esquema 3. Estrutura do capítulo da Educação Artística no documento das Competências Essenciais. 33
Esquema 4. Competências da Educação Visual no CNEB. 35
Esquema 5. Relação do observador com as obras de Arte Pública. 52
Esquema 6. Relação do observador com as obras de arte num museu 52
Esquema 7. O conceito de paisagem nas suas diferentes dimensões. 59
Esquema 8. Estádios de representação da paisagem urbana no desenho infantil. 75
Esquema 9. Estádios do desenvolvimento estético segundo Michael Parsons. 91
Esquema 10. Estádios do desenvolvimento estético segundo Abigail Housen. 94
Esquema 11. Os quatro eixos interdependentes da Literacia em Artes (DEB, 2001: 152) 128
Esquema 12. Esquema de conceitos da dissertação 144

Índice de Figuras

Figura 1. A nossa percepção dos sólidos pode ser enganadora (imagem adaptada de Arnheim (1988), A dinâmica da forma arquitectónica, p. 95). 84
Figuras 2 e 3. *Graffiti* de Banksy que originou a consulta pública (Imagens disponíveis em http://www.matthewswords.co.uk) 116
Figura 4. Busto do Padre Francisco da Cruz; Joaquim Martins Correia (1967), Lisboa (Fotografia de Ricardo Reis) 152
Figura 5. Imagem de satélite da cidade da Amora. (Imagem disponível no *Google Earth*) ... 153
Figura 6. Lago das Tágides. João Cutileiro (1998), Lisboa (Fotografia de Ricardo Reis) 155
Figura 7. Monumento ao Emigrante; Antonino Mendes (2001), Caldas da Rainha (Fotografia de Ricardo Reis) 157
Figura 8. “Sem título”; A-Sum Wu (2001), Santo Tirso (Fotografia de Ricardo Reis) 159
Figura 9. “Retrato de Fernando Pessoa” (1954), Almada Negreiros. Museu da Cidade de Lisboa. (Imagem disponível em http://www.arqnet.pt/imagens/imag030202.jpg) 176
Figura 10. “Mar sem fim” (1983), João Fragoso. Jardins da Fundação Gulbenkian. (Fotografia de Ricardo Reis) 176
Figura 11. “Homem-Sol” (1998), Jorge Vieira. Parque das Nações, Lisboa (Fotografia de Ricardo Reis) 177

Índice de Tabelas

Tabela 1. Aparecimento dos elementos da paisagem urbana em cada um dos estádios 78
Tabela 2. Tabela síntese das iniciativas de diálogo com as obras de Arte Pública levadas a cabo em Portugal. 110
Tabela 3. Tabela síntese das iniciativas de diálogo com as obras de Arte Pública levadas a cabo em Espanha. 113
Tabela 4. Questionários recolhidos por escola, por ano de escolaridade e por sexo. 162
Tabela 5. Síntese comparativa de dados entre o sexo masculino e feminino. 163
Tabela 6. Verificação de χ^2 entre "Escolaridade dos pais" e "Profissão dos pais". 166
Tabela 7. Verificação de χ^2 entre "Profissão dos pais" e "Modo de deslocação para a escola". 167
Tabela 8. Verificação de χ^2 entre "Escolaridade dos pais" e "Modo de deslocação para a escola". 167
Tabela 9. Verificação de χ^2 entre "Tempo de deslocação para a escola" e "Reparas no que te rodeia", comparando os resultados dos locais com muita e com pouca Arte Pública. 169
Tabela 10. O que os alunos vêem com mais atenção. Comparação entre os locais com muita e com pouca Arte Pública. 170
Tabela 11. Verificação de χ^2 entre "Localização da escola" e "locais onde os alunos já estiveram em frente a uma obra de arte: num museu ou galeria". 171
Tabela 12. Verificação de χ^2 entre "Localização da escola" e "locais onde os alunos já estiveram em frente a uma obra de arte: num parque ou jardim". 171
Tabela 13. Verificação de χ^2 entre "Localização da escola" e "locais onde os alunos já estiveram em frente a uma obra de arte: no teu bairro". 172
Tabela 14. Verificação de χ^2 entre "as obras de arte são apenas as que estão nos museus ou galerias" e "existem obras de arte nas ruas praças, avenidas, etc." 173
Tabela 15. Verificação de χ^2 entre "já ouviste a expressão Arte Pública" e "o que significa a expressão Arte Pública" 173
Tabela 16. Verificação de χ^2 entre "já ouviste a expressão Arte pública" e "o que significa a expressão Arte Pública", comparando os resultados dos locais com muita e com pouca Arte Pública. 174
Tabela 17. Verificação de χ^2 entre "localização da escola" e "o que significa a expressão Arte Pública" 174
Tabela 18. Verificação de χ^2 entre "já ouviste falar de Arte Pública" e "nas tuas aulas os teus professores já te falaram de Arte Pública" 174
Tabela 19. Verificação de χ^2 entre "as obras de arte em espaço urbano não têm qualquer utilidade" e "os espaços urbanos ficam mais bonitos quando têm obras de arte. ... 174
Tabela 20. Verificação de χ^2 entre "localização da escola" e "o aluno representa obras de arte no seu desenho". 175

Tabela 21. Verificação de χ^2 entre "localização da escola" e "o aluno representa elementos marcantes". 178
Tabela 22. Verificação de χ^2 entre "localização da escola" e "o aluno representa obras de arte". 178
Tabela 23. Comparação da *média* de distribuição dos alunos pelos estádios de percepção do espaço urbano. 181
Tabela 24. Verificação de χ^2 entre "localização da escola" e "o que vês com mais atenção: as estátuas". 182
Tabela 25. Verificação de χ^2 entre "localização da escola" e "o que vês com mais atenção: os monumentos". 182
Tabela 26. Verificação de χ^2 entre "localização da escola" e "o que vês com mais atenção: os *grafiti*". 182
Tabela 27. Verificação de χ^2 entre "modo de deslocação" e "em que estádio se integra o desenho". 182
Tabela 28. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "locais onde já estiveste em frente a um obra de arte: museu ou galeria". 184
Tabela 29. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "locais onde já estiveste em frente a um obra de arte: parque ou jardim". 184
Tabela 30. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "locais onde já estiveste em frente a um obra de arte: rotunda". 184
Tabela 31. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "locais onde já estiveste em frente a um obra de arte: praça". 185
Tabela 32. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "o que é para ti uma obra de arte: escultura". 185
Tabela 33. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "o que é para ti uma obra de arte: estátua". 185
Tabela 34. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "o que é para ti uma obra de arte: monumento". 185
Tabela 35. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "o que é para ti uma obra de arte: *grafiti*". 185
Tabela 36. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "o que é para ti uma obra de arte: calçada". 185
Tabela 37. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "já ouviste falar de Arte Pública". 185
Tabela 38. Verificação de χ^2 entre "nível sociocultural da família" e "o que é para ti Arte Pública". 185
Tabela 39. Verificação de χ^2 entre "costumas reparar no que te rodeia" e "ao olhares para uma obra de arte reparas em todos os pormenores", comparando os resultados dos locais com muita e com pouca Arte Pública. 186

Tabela 40. Verificação de χ^2 entre "ao olhares para uma obra de arte reparas em todos os pormenores" e "ao olhares para uma obra de arte dás atenção ao que está à sua volta", comparando os resultados dos locais com muita e com pouca Arte Pública.190

Tabela 41. Verificação de χ^2 entre "localização da escola" e "domínio de vocabulário específico". 191

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Comparação entre o aparecimento cronológico dos estádios de percepção do espaço urbano nos desenhos e nas maquetas. 76

Gráfico 2. Distribuição etária dos alunos envolvidos no estudo. 164

Gráficos 3 e 4. Gráfico de frequências e histograma da escolaridade da mãe nos locais com muita Arte Pública. 165

Gráficos 5 e 6. Gráfico de frequências e histograma da escolaridade da mãe nos locais com pouca Arte Pública. 165

Gráficos 7 e 8. Gráfico de frequências e histograma da escolaridade do pai nos locais com muita Arte Pública. 165

Gráficos 9 e 10. Gráfico de frequências e histograma da escolaridade do pai nos locais com pouca Arte Pública. 165

Gráfico 11. Profissão da mãe. Comparação entre locais com muita e com pouca Arte Pública. 166

Gráfico 12. Profissão do pai. Comparação entre locais com muita e com pouca Arte Pública. 166

Gráfico 13. Modo de deslocação para a escola. Comparação entre locais com muita e pouca Arte Pública. 167

Gráfico 14 e 15. Cruzamento entre a escolaridade dos pais e o modo de deslocação para a escola. 168

Gráfico 16 e 17. Cruzamento entre a profissão dos pais e o modo de deslocação para a escola. 168

Gráfico 18. Tempo de deslocação para a escola. Comparação entre locais com muita e pouca Arte Pública. 168

Gráfico 19. Com quem te deslocas para a escola. Comparação entre locais com muita e pouca Arte Pública. 169

Gráfico 20. Locais onde ao alunos já estiveram em frente a uma obra de arte. Comparação entre locais com muita e com pouca Arte Pública. 171

Gráfico 21. O que os alunos consideram ser uma obra de arte. Comparação entre os locais com muita e pouca Arte Pública. 172

Gráfico 22. O que chama a atenção dos alunos quando observam obras de Arte Pública. Frequências totais. 177

Gráfico 23. Percentagem de alunos em cada um dos estádios de percepção do espaço urbano. 178

Gráfico 24. Percentagem de alunos em cada estádio de percepção do espaço urbano. Comparação entre locais com muita e com pouca Arte Pública. 179

Gráficos 25 e 26. Gráfico de frequências e histograma relativos à distribuição dos alunos por cada estádio de percepção do espaço urbano, nos locais com muita Arte Pública. 180

Gráficos 27 e 28. Gráfico de frequências e histograma relativos à distribuição dos alunos por cada estádio de percepção do espaço urbano, nos locais com pouca Arte Pública. 181
Gráfico 29. Frequências em cada estádio por modo de deslocação dos alunos para a escola. 183
Gráfico 30 e 31. Gráfico de frequência cruzando “modo de deslocação” com os “estádios de percepção do espaço urbano”. Comparação entre locais com muita e com pouca Arte Pública. 183
Gráfico 32. Identificação e reconhecimento de uma obra de Arte Pública. Comparação entre os locais com muita e pouca Arte Pública. 187
Gráfico 33. O que chama a atenção dos alunos quando observam obras de Arte Pública. Comparação entre os locais com muita e pouca Arte Pública. 187
Gráfico 34. Adjectivos associados à escultura “Homem-Sol”. Comparação entre os locais com muita e pouca Arte Pública. 188

Lista de Acrónimos

APECV | Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

CAI | Centro Artístico Infantil (do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste de Gulbenkian)

CAMJAP | Centro de Arte Moderna José Azeredo Perdigão (da Fundação Calouste de Gulbenkian)

CEB | Ciclo do Ensino Básico

CML | Câmara Municipal de Lisboa

CNEB | Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB | Departamento do Ensino Básico

DGEBS | Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

EB | Escola Básica

EBI | Escola Básica Integrada

EBI/JI | Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância

EV | Educação Visual

EVT | Educação Visual e Tecnológica

FBAUL | Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa

FCG | Fundação Calouste de Gulbenkian

INE | Instituto Nacional de Estatística

IVLA | International Visual Literacy Association

LTA | Learning Through Art

MC | Ministério da Cultura

ME | Ministério da Educação

NCLB | No Child Left Behind

SEAA | Sector de Educação e Animação Artística do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão

TM | Trabalho Manuais

UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UT | Unidade de Trabalho

I.

Introdução

Introdução

Justificação e relevância do tema.

O título desta dissertação "Arte Pública como recurso educativo – Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública" – relaciona-se com as duas áreas do conhecimento que resolvemos estudar: a Arte Pública e a Educação Artística. O enquadramento teórico que norteou todo o desenvolvimento deste trabalho resulta da intersecção de ambas. Esta dissertação tem por objectivo ser um contributo para que estas obras de arte passem a ser consideradas pelos professores da área das Artes Visuais, em especial os de EVT, como um recurso educativo ao mesmo tempo que pretende ser encarada como um contributo para a abordagem pedagógica das obras de Arte Pública.

Nos últimos anos temos assistido a um aumento exponencial de obras de arte nas paisagens urbanas, fruto de um clima de paz social, da utilização democrática dos espaços urbanos e até do desenvolvimento económico do país. A colocação destas obras de arte altera a paisagem e o seu valor estético. Interpretar e descodificar cada um dos elementos da paisagem que nos circunda é uma tarefa quotidiana e um factor de educação estética dos indivíduos.

A abordagem proposta nesta dissertação encontra a sua relevância e justificação nos escassos estudos sistemáticos no nosso país sobre a Arte Pública e sobre a Educação Artística, e na ausência de estudos que cruzem as duas áreas.

Interessa agora esclarecer que a tónica desta dissertação não se centrará na discussão que se mantém em torno do conceito de *Arte Pública*, do seu aparecimento ou dos seus propósitos. Ou seja, não nos centraremos na teoria da Arte Pública mas sim no objecto artístico em si e na sua especificidade enquanto obra de arte e enquanto recurso educativo. Contudo, importa esclarecer que entendemos a Arte Pública como um conjunto dos objectos artísticos que, independentemente do processo que lhes deu origem, de quem os encomendou, financiou e é seu proprietário, estão colocados em contextos urbanos, de forma permanente ou temporária, facilmente acessíveis aos cidadãos, e que têm a capacidade de promover a identidade de um lugar junto dos seus fruidores, involuntários e maioritariamente não especialistas, proporcionando-lhes um maior contacto com a arte.

Apresentação da problemática, pergunta de partida e hipóteses.

A problemática subjacente a esta dissertação é delineada por dois eixos principais: o primeiro prende-se com a nossa profissão docente na área das artes visuais, que orientou a escolha do tema, a constatação do problema e também a opção da população; o segundo relaciona-se com a nossa motivação e o gosto pessoal pelas questões da abordagem pedagógica de obras de arte em geral, e da Arte Pública em particular.

A revisão da literatura que efectuámos sobre as áreas em estudo ajudou-nos a clarificar um conjunto de conceitos chave, bem como a constatar o actual *estado da arte* e a concluir que as características específicas das obras de Arte Pública, nomeadamente o facto de estas

poderem fazer parte da nossa experiência quotidiana, justificava a realização de um estudo empírico com os alunos e não com os professores ou com os artistas, criadores deste tipo de manifestação artística. Interessou-nos antes conhecer o que os alunos sabem sobre obras de arte, o que vêem e como vêem estas obras de arte colocadas nos espaços urbanos, para que, a partir desse conhecimento, os professores possam integrá-las na sua prática lectiva, usando-as como um recurso educativo. Quisemos com este estudo centrar a nossa atenção nos alunos e no que eles sabem, para que a partir desse conhecimento possamos, como professores, delinear as nossas estratégias.

Esta problemática permitiu-nos formular o plano de trabalho da nossa investigação, desenvolvendo a questão de partida através de hipóteses, de questionamentos fundamentados nos conceitos e nos quadros teóricos que orientaram a escolha dos meios utilizados. Tendo em consideração todos estes pressupostos formulámos a nossa questão de partida, que orientou toda a nossa investigação, e que se prende com o facto de sabermos se uma paisagem urbana com muita Arte Pública pode contribuir positivamente para o desenvolvimento da literacia em Artes Visuais, nos alunos do 2º ciclo.

A Arte Pública como recurso educativo é o tema geral que relaciona dois grandes conjuntos de saberes: a Arte Pública e a Educação Artística. Há saberes que são inerentes a cada uma das áreas por si só, mas também existem outros saberes que nascem da sua intersecção. O estudo empírico, que abarca deliberadamente os contributos das duas áreas principais e da sua intersecção, surge como forma de recolher um conjunto de dados que, em consonância com a base teórica, nos permitirão organizar um conjunto de *Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública*.

Decorrente da questão de partida, formulámos uma hipótese geral, e algumas hipóteses específicas que orientaram todos os procedimentos da metodologia por nós seguida. Como hipótese geral, ou seja como resposta à nossa pergunta de partida, considerámos que: os alunos do 2º ciclo que frequentam escolas situadas em locais onde na paisagem urbana existem muitas obras de Arte Pública, revelam um maior desenvolvimento da percepção do espaço urbano e um nível superior de literacia em Artes Visuais, por terem um contacto quotidiano com estas obras de arte, quando comparados com aqueles que não beneficiam dessa proximidade.

Definida a questão de partida e a hipótese geral, equacionámos então as hipóteses específicas que estabeleceram várias relações entre as variáveis a explicar e as variáveis explicativas do nosso estudo, de modo a que nos permitissem encontrar uma resposta satisfatória e conclusiva. Assim, o nosso estudo pretendeu verificar se os alunos nos locais com muita Arte Pública revelam um maior desenvolvimento da sua percepção do espaço urbano; se estão mais predispostos a observar os elementos artísticos da paisagem urbana; se revelam uma maior capacidade para apreciar obras de arte e se revelam igualmente uma maior literacia em Artes Visuais. Pretendemos também verificar, se o nível sociocultural da família exercia alguma

influencia sobre o interesse dos alunos pela arte, bem como se o modo de deslocação dos alunos para a escola influenciava a sua percepção do espaço urbano.

Metodologia.

A recolha dos dados foi feita através da aplicação de um inquérito por questionário. A opção pela realização e aplicação de um questionário deveu-se essencialmente ao tipo de população ao qual o estudo se dirigia, à representatividade da amostra e ao tipo de dados pretendidos.

Antes da aplicação efectiva dos questionários realizámos um teste piloto com o intuito de rectificar este instrumento, tendo este sido aplicado às duas populações em análise. O estudo piloto seguiu as condições nas quais futuramente iria ser aplicado o instrumento definitivo, ou seja, aplicação a turmas de 5º e 6º ano, e em contextos com *muita* e *pouca* Arte Pública.

Para a aplicação dos questionários, de modo a reduzir ao mínimo o número de respostas inválidas ou a dualidade de critérios na sua aplicação, foi elaborado um documento com um conjunto de instruções, dirigidas aos professores, e que fornecia todas as indicações necessárias para a sua correcta e eficaz aplicação.

O questionário é composto por vinte e sete perguntas, algumas delas subdivididas, mas todas elas, à excepção de uma em que é pedido aos alunos que elaborem um desenho, são de resposta fechada em que os alunos apenas tinham de assinalar com uma cruz (X) a resposta pretendida, de acordo com as instruções dadas em cada pergunta.

Assim, o questionário foi aplicado a uma população de 240 alunos, do 5º e do 6º ano, de seis escolas espalhadas pelo país. Três delas situadas em locais com muita Arte Pública: Parque das Nações (Lisboa), Caldas da Rainha e Santo Tirso; e a outras três situadas em locais com pouca Arte Pública: Bairro Padre Cruz (Lisboa), Amora (Seixal) e Teixoso (Covilhã). A escolha destes lugares em particular ficou a dever-se em primeiro lugar ao facto de serem escolas situadas em locais que cumprissem os critérios estabelecidos; e em segundo lugar à facilidade de acesso, ou seja, a possibilidade e a facilidade que tivemos em encontrar um interlocutor dentro da escola que aplicasse os questionários aos alunos, cumprindo as nossas instruções na aplicação dos mesmos.

Pontos fortes e pontos fracos.

As limitações de tempo e o facto de algumas das áreas estudadas saírem fora do âmbito da nossa formação inicial fizeram com que reconheçamos alguns pontos fracos no nosso trabalho, nomeadamente o facto de termos apenas recolhido dados relativos a uma das dimensões da literacia – a compreensão – por força das limitações do instrumento de recolha de dados e por manifesta falta de tempo para aplicar outros instrumentos que nos permitissem recolher e tratar os dados sobre as outras dimensões; o facto de a classificação dos desenhos dos alunos em estádios de percepção do espaço urbano ter sido feita apenas com base num único elemento, o que poderá levar a que haja algumas incorrecções, que tentámos reduzir; o facto de a paisagem urbana e a sua percepção serem áreas que têm sido mais estudadas pela arquitectura e pelo urbanismo, ou seja áreas onde não nos sentimos totalmente à vontade por

saírem fora do âmbito da nossa formação inicial e dos nossos interesses, embora se tenham revelado bastante úteis para a compreensão de fenómenos inerentes ao nosso objecto de estudo.

Contudo, reconhecemos que a dissertação poderá ter alguns pontos que consideramos como uma contribuição válida, nomeadamente o facto de estabelecer um enquadramento teórico que resulta da intersecção da Arte Pública e da Educação Artística, definindo qual o papel educativo destas obras de arte; o facto de contribuir de alguma maneira para que se conheça o modo como as crianças do 2º ciclo percepcionam e valorizam as obras de Arte Pública, e para termos uma ideia de como ocorre desenvolvimento da percepção do espaço urbano nas crianças; e, por último, o facto de definirmos um enquadramento teórico para a literacia em artes, em particular para a literacia em artes visuais.

Estrutura da dissertação

Seguindo a estrutura formalizada, esta dissertação desenvolve-se em três partes distintas.

Após a introdução, a segunda parte refere-se ao enquadramento teórico, relativo à problemática. Subdivide-se em oito capítulos, onde apresentamos e reflectimos sobre os conceitos que nos permitem discutir o nosso problema e enquadrar as nossas conclusões.

No capítulo 1 – Apresentamos e analisamos a base conceptual subjacente ao programa da disciplina de EVT e às competências específica da Educação Artística definidas pelo Ministério da Educação. Concluímos que os dois documentos são conceptualmente bastante diferentes e que nos apresentam duas visões distintas sobre o lugar das Artes Visuais no currículo do 2º ciclo do Ensino Básico.

No capítulo 2 – Abordamos a intersecção entre a Arte Pública e a Educação, não na perspectiva da integração da arte nos currículos escolares, questão que já abordámos no capítulo anterior, mas numa perspectiva que pretende esclarecer qual é, quanto a nós, o papel educativo da Arte Pública. Tentamos também clarificar a questão do conceito de Arte Pública, propondo uma definição que deverá ser entendida apenas no âmbito restrito desta dissertação, por estar redigida em estreita relação com os seus objectivos específicos. Referimos ainda a questão das funções habitualmente atribuídas à Arte Pública e concluímos que a sua função educativa tem sido bastante descurada no nosso país. Finalmente, apresentamos oito razões pelas quais defendemos que a Arte Pública se reveste de um conjunto de particularidades que a torna num importante recurso educativo.

No capítulo 3 – Procedemos a uma clarificação dos motivos que nos levaram a usar o conceito de *paisagem urbana* e fazemos uma aproximação à sua definição. Reportando-nos à teoria de Kevin Lynch, apresentamos os elementos da paisagem urbana e falamos da sua qualidade. Por fim, discutimos a forma como se processa a percepção da paisagem por parte dos indivíduos.

No capítulo 4 – Descrevemos e analisamos a teoria de Antonio Battro e Eduardo Ellis sobre o desenvolvimento da percepção do espaço urbano nas crianças. A sua teoria tenta cruzar, pela

primeira vez, as teorias de Piaget sobre a evolução dos processos cognitivos básicos relacionados com o espaço e com as imagens mentais da criança e a teoria de Kevin Lynch sobre a *imagem da cidade*. Explicitamos as características de cada um dos quatro estádios e dos respectivos subestádios.

No capítulo 5 – Explicamos o modo como se processa a percepção dos objectos em contexto urbano e os factores que a influenciam, nomeadamente os recursos formais, técnicos e materiais usados pelos artistas; a implantação no local e a interacção entre os objectos; a aquisição de marcos de referência, nomeadamente através da socialização e da escola; e o processo pelo qual as obras deverão passar de modo a serem apropriadas pelos cidadãos. Tentamos dar uma visão abrangente e não apenas baseada nos aspectos psicológicos ou cognitivos da percepção, altamente importantes, mas que nos dariam apenas uma perspectiva limitada sobre a percepção de obras de arte em espaço urbano, tanto mais que a Arte Pública poderá ser entendida como um modo alternativo de elaborar novas percepções sobre o que nos rodeia, capaz de integrar o indivíduo com o seu meio relacionando as dimensões emocionais, sensoriais, corporais, imaginativas e participativas na relação entre o indivíduo e o ambiente.

No capítulo 6 – Tentamos responder essencialmente a duas perguntas: *porque é que é importante estabelecer diálogo com as obras de arte em contexto pedagógico?* E, *como é que este assunto poderá ser abordado?* De modo a podermos aflorar as respostas a estas questões organizámos este capítulo em quatro pontos essenciais: No primeiro falamos das investigações sobre o desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e artística, nomeadamente daquelas levadas a cabo por Michael Parsons e por Abigail Housen; no segundo, falamos sobre diferentes estratégias para o diálogo com as obras de arte, ensaiadas e investigadas por diversos autores; no terceiro, apresentamos um conjunto de metodologias pedagógicas e programas educativos que privilegiam o diálogo com a obra de arte, nomeadamente o *Learning to Think by Looking at Art*, o *Visual Thinking Strategies, o Discipline-Based Art Education* e o *Primeiro Olhar*; no quarto e último ponto apresentamos alguns exemplos da abordagem pedagógica, especificamente, de obras de Arte Pública levadas a cabo em Portugal, Espanha, Reino Unido e nos Estados Unidos.

No capítulo 7 – Abordamos o conceito de literacia segundo três perspectivas diferentes mas complementares: a primeira, mais abrangente, relaciona-se com o conceito na sua generalidade, onde tentamos definir e traçar uma génese do conceito bem como de outros que lhe estão associados, como *literacia visual* ou as *multiliteracia*s. A segunda relaciona-se com a literacia em artes, aborda a especificidade do conceito neste domínio, a sua génese e desenvolvimento. A terceira perspectiva aborda especificamente a literacia em artes visuais. Discutimos a pertinência e justificação do conceito bem como o seu suporte teórico e fazemos também uma análise às Competências Essenciais da Educação Visual no sentido de percebermos de que forma estas contribuem para o desenvolvimento da literacia em artes visuais.

No capítulo 8 – Discutimos a contribuição da Arte Pública para o desenvolvimento da Educação Artística e das práticas culturais dos cidadãos, baseados essencialmente em quatro documentos: *Documento de trabalho sobre o papel das escolas e do ensino para maximizar o acesso do público à cultura*, do Parlamento Europeu; o *Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura*, de 2004, no qual se propõe a criação do *Plano Nacional Educação e Cultura*; o relatório *Contribuição para a formulação de políticas públicas no Horizonte 2013 relativas ao tema cultura, identidades e património*, no qual se faz um diagnóstico às práticas culturais dos cidadãos portugueses e se perspectivam novas linhas de acção tendo em conta o *Horizonte Cultura 2013*; e, por último, o *Road Map for Arts Education*, documento emanado da Conferência Mundial de Educação Artística, organizada pela UNESCO.

Na terceira parte deste estudo apresentamos a problemática subjacente a este estudo, bem como explicitamos a metodologia seguida, os instrumentos e técnicas que lhe são afins, definimos as hipóteses especificas e as variáveis em estudo, a escolha da população e definição da amostra e ainda a caracterização dos locais em estudo.

A quarta parte, refere-se à apresentação, análise e discussão de resultados. Em primeiro lugar fazemos a apresentação dos resultados obtidos através dos questionários, seguindo-se a validação das hipóteses específicas, com recurso à aplicação de diversos procedimentos estatísticos; em segundo lugar analisamos e discutimos os resultados baseados no enquadramento teórico.

Na quinta e última parte, concluímos qual a implicação das paisagens urbanas com muita Arte Pública para o desenvolvimento da percepção do espaço urbano e da literacia em Artes Visuais nos alunos do 2º ciclo. Apresentamos ainda dez contributos, dirigidos a pais e professores, para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública e fazemos sugestões para uma sua orientação futura.

Enquadramento teórico

1| O lugar das Artes Visuais no currículo do 2º ciclo do Ensino Básico

A abordagem que este ponto enceta sobre o lugar das Artes Visuais no currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) não pretende ser de índole histórica mas sim factual, ou seja, não pretendemos traçar aqui a génese ou a evolução das artes visuais nos currículos escolares, em especial no do 2º CEB, mas sim fazer uma análise contextualizada e objectiva do que o programa e o respectivo "*Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*" preconizam, no que às Artes Visuais diz respeito. Analisaremos ainda o documento "*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*", na parte respeitante à Educação Artística, em especial à Educação Visual, e tentaremos fazer uma leitura cruzada e comparativa dos dois documentos.

1.1| A disciplina de Educação Visual e Tecnológica

O plano curricular do 2º CEB inclui na sua componente da "Educação Artística e Tecnológica" duas disciplinas de carácter obrigatório: a Educação Musical e a Educação Visual e Tecnológica (EVT). É exactamente nesta última que iremos concentrar a nossa atenção por ser a única disciplina deste ciclo que, pelo menos teoricamente, está mais vocacionada para a abordagem às Artes Visuais.

A disciplina de EVT surge em 1989 com a Reforma da Reorganização Curricular[1], embora a título experimental e apenas em algumas escolas piloto. Esta disciplina só viria a ser generalizada a todas as escolas do país no ano lectivo 1992/1993, depois da aprovação definitiva do programa da disciplina[2].

A EVT veio ocupar o espaço curricular das disciplinas de Trabalhos Manuais (TM) e Educação Visual (EV) que figuravam no anterior ciclo de estudos, designado de Ciclo Preparatório. Assume-se como uma disciplina "*inteiramente nova*" (DGEBS: 1991a, 196) que visa uma "*abordagem integrada dos aspectos visuais e tecnológicos dentro de uma área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica*" (*Ibid.*: *Ibidem*, 195). Contudo, da análise que fizemos aos documentos oficiais disponíveis, nenhum apresenta uma justificação científica ou pedagógica para a fusão destas duas disciplinas, uma de carácter artístico – a Educação Visual – e a outra de carácter científico e técnico – a Educação Tecnológica.

A disciplina de EVT foi a solução encontrada para a formação artística e tecnológica dos alunos dentro do mais curto ciclo de estudos do Ensino Básico[3] e tem a função de "*estabelecer a transição entre os valores e as atitudes que se pretende promover ao longo de toda a escolaridade obrigatória*" (*Ibidem*), fazendo a ponte entre "*as explorações plásticas e técnicas*

[1] Esta reforma, estabelecida pelo Decreto-Lei 268/89 de 29 de Agosto, encontra-se actualmente em vigor embora com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

[2] O programa teve várias versões anteriores até ser aprovada a versão definitiva, em 1991, através do Despacho N.º 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no Diário da Republica, 2ª série, n.º 188, de 17 de Agosto.

[3] O 2º ciclo é o mais curto dos ciclos de estudos do Ensino Básico porque tem apenas 2 anos (5º e 6º anos) enquanto que o 1º Ciclo é composto por quatro anos (1º, 2º, 3º e 4º anos) e o 3º Ciclo é composto por 3 anos (7º, 8º e 9º anos).

difusas[4]*, (…) das experiências globalizantes do 1º ciclo e uma Educação Visual com preocupações marcadamente estéticas, ou uma Educação Tecnológica com preocupações marcadamente científicas e técnicas no 3º ciclo*” (*Ibidem*).

Segundo Rosmaninho (cit. por Rodrigues, 2005: 49), esta disciplina não tem um esquema conceptual explícito mas fornece-nos, ao longo dos seus textos programáticos, pistas que nos permitem constituir a sua base conceptual, ou pelo menos inferi-la.

> “*Cabe à Educação Visual e Tecnológica promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspectos visuais e tecnológicos do envolvimento.*
>
> *A Educação Visual e Tecnológica promoverá, pois, a articulação dos aspectos históricos, físicos, sociais, económicos, de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética através de um processo integrado em que a reflexão sobre as operações e a compreensão dos fenómenos são motores da criatividade.*” (DGEBS, 1991a: 195)

Esta pequena citação é, quanto a nós, esclarecedora dos propósitos da EVT. Analisando-a, podemos constatar que os aspectos artísticos, tanto no que respeita à produção/criação, reflexão/interpretação ou à fruição/contemplação da arte estão, por assim dizer, fora do esquema conceptual da disciplina, uma vez que toda a tónica é posta nos “*aspectos visuais e tecnológicos do envolvimento*”. Poder-se-á sempre argumentar que no envolvimento há obras de arte – aliás, é disso mesmo que trata esta nossa dissertação – logo esta apologia do “envolvimento”, reiterada ao longo dos textos programáticos, poderia ser entendida como uma forma de legitimar uma abordagem à arte mas, na realidade, não o é. Analisando com cuidado os dois volumes do programa da disciplina, constatamos que a palavra “arte” só aparece uma única vez[5], no segundo volume, associada não a um conteúdo da disciplina mas a uma área de exploração, “mecanismos”, que pertence claramente à vertente tecnológica da disciplina e não à vertente da educação visual, à qual seria mais verosímil associar este conceito. Se procurarmos palavras ou conceitos associados, como Artes Visuais, Artes Plásticas ou Belas Artes, por exemplo, também não os iremos encontrar, havendo apenas uma referência, também no segundo volume, às Artes Populares como parte integrante do património artístico

---

[4] No programa não se explicita o que se entende por *técnicas difusas* quando se refere às técnicas usadas no 1º CEB. Da análise que fizemos ao programa do 1º CEB para a área das Expressões, em particular a área da Expressão e Educação Plástica, concluímos que nos é apresentado um conjunto de sugestões bastante concretas e adaptadas aos alunos daquela faixa etária. Veja-se a este respeito os diferentes pareceres da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) publicados na revista Imaginar à data da aprovação dos currículos e programas. Ver por ex. APECV – *Documento síntese sobre a posição da APECV relativamente aos novos planos curriculares e respectivos programas do ensino básico e secundário*. Imaginar. Coimbra: APECV. N.º 13 (1992) 4-6.

[5] Transcrevemos de seguida o excerto onde aparece a palavra “arte”: “*As actividades dos alunos envolvem frequentemente o recurso a máquinas simples (tesoura, berbequim manual, etc.). A observação e reflexão sobre estas, e outras máquinas identificáveis no envolvimento, em equipamento corrente ou em obras de arte cinética (engrenagens da bicicleta, guinchos e roldanas, máquinas de costura, moinhos de papel, etc.) levarão à aquisição de conceitos novos ou ao alargamento dos já adquiridos, relativos ao movimento, à energia, peso, atrito, espaço, etc.*” (DGEBS, 1991b: 29). Importa aqui esclarecer que a Arte Cinética é uma corrente das artes plásticas que explora os efeitos visuais na arte através de movimentos físicos, reais ou aparentes, e da ilusão de óptica proporcionada pelo posicionamento de figuras e objectos, por isso os exemplos que são dados não pertencem ao domínio desta corrente artística mas sim ao domínio técnico e tecnológico. Desta corrente são destacados representantes os artistas Vasarely ou Alexander Calder.

do "*mundo vivido pelos alunos*". Tal facto poderá parecer estranho se pensarmos que esta é única disciplina do 2º CEB vocacionada para a formação em Artes Visuais e que já em 1976 Betâmio de Almeida[6] defendia no seu livro "A educação Estético-Visual no Ensino Escolar" que a "*arte ensina a ver*". Mas esta omissão no programa da disciplina é, quanto a nós, deliberada e legitimada por esta citação:

> "[A EVT] *não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na intersecção desses dois campos da actividade humana*." (DGEBS 1991a: 196)

Consideramos que esta afirmação é imprecisa e carece de esclarecimento para que se torne inteligível. Se a analisarmos em termos matemáticos, e em especial à luz da teoria dos conjuntos, temos o conjunto A (Formação artística) e o conjunto B (Formação técnica) que se intersectam, o que representaríamos assim: $A \cap B$. Mas como se afirma que a disciplina de EVT não pretende fazer nem o que está no conjunto A (Formação artística) nem o que está no conjunto B (Formação técnica) não há intersecção possível, por isso, quando se afirma que a EVT se situa na *intersecção* destes dois campos, está-se obviamente a falar de um conjunto vazio, que representaríamos assim: $\emptyset$.

Será com certeza exagerado afirmar que as Artes Visuais não têm lugar no currículo do 2º CEB. O programa desta disciplina apresenta-se como tendo um "*carácter de relativa abertura*", dando aos seus professores uma grande liberdade no que respeita à selecção dos conteúdos e das aprendizagens que os seus alunos deverão efectuar ao longo do ano lectivo, em "*situações pedagógicas concretas*" (DGEBS, 1991b: 4).

> "A natureza da disciplina e dos caminhos pelos quais se fazem as aprendizagens que ela propõe, conduziram a uma organização não sequencial dos CONTEÚDOS nem das ÁREAS DE EXPLORAÇÃO ou dos assuntos tratados nas unidades de trabalho. Joga-se, sobretudo, com conhecimentos que, tal como as capacidades, se vão alargando e aprofundando pela sua própria aplicação." (*Ibidem*: 10)

Assim, o professor terá a possibilidade de organizar ele próprio os conteúdos da disciplina em função das aprendizagens dos alunos. É na autonomia concedida ao professor que reside, quanto a nós, a possibilidade de os alunos terem contacto com as Artes Visuais, o que, teoricamente, abre a possibilidade de haver alunos que durante estes dois anos correspondentes ao 2º CEB não terão qualquer contacto com as Artes Visuais, enquanto outros terão um contacto regular.

Independentemente da gestão que cada professor faça dos conteúdos da disciplina e das aprendizagens que proporciona aos seus alunos deverá ter em conta o texto programático que define as finalidades a atingir e os respectivos objectivos gerais, nos domínios da aquisição de conhecimentos, da integração de conhecimentos e técnicas de execução, e da formação de valores e atitudes (DGEBS, 1991a: 198-200). Assim, as finalidades da disciplina são:

[6] Betâmio de Almeida (1920-1985) foi um dos teóricos mais influentes na definição dos programas de Educação Visual em Portugal, tendo deixado inúmeros seguidores do seu trabalho nas áreas da educação estética e artística. Sobre a vida e obra de Betâmio de Almeida veja-se Jorge Ramos do Ó In NÓVOA, António (dir.) (2003) – Dicionário de Educadores Portugueses. p. 53-6.

"*Desenvolver:*

A percepção.

A sensibilidade estética.

A criatividade.

A capacidade de comunicação.

O sentido crítico.

Aptidões técnicas e manuais.

O entendimento do mundo tecnológico.

O sentido social.

A capacidade de intervenção.

A capacidade de resolver problemas." (*Ibidem*: 197)

Mas as finalidades enunciadas chegam a ser consideradas como *inconsistentes*, tal como nos dá conta um parecer da APECV:

> "*A lista de finalidades, na prática, é uma lista de capacidades/aptidões a desenvolver. Faz uso de conceitos hoje muito discutidos, como a percepção, a sensibilidade estética, a criatividade, sem sequer procurar defini-los. Não aponta, no entanto, um perfil de competências do aluno.*" (APECV, 1994: 5)

Propõe-se que ao longo do ano lectivo as actividades desenvolvidas sejam organizadas em Unidades de Trabalho[7] que deverão garantir aos alunos "*um leque de experiências suficientemente aberto e enriquecedor*" (DGEBS, 1991a: 203). De modo a evitar que esse leque de experiências seja restrito a apenas alguns campos, o programa propõe que sejam desenvolvidas Unidades de Trabalho (UT) distribuídas por três grandes campos temáticos: Ambiente, Comunidade e Equipamento.

Os conteúdos, que apresentamos no Esquema 1 da página seguinte, são apresentados no programa de forma sintética, havendo lugar a uma explicação mais detalhada apenas no *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* e não têm entre eles qualquer relação hierárquica ou de precedência. São apresentados por ordem alfabética numa clara pretensão de os nivelar ou de, pelo menos, não os hierarquizar. Contudo, notamos que há conteúdos claramente mais abrangentes do que outros ou até conteúdos que podem ser entendidos como sub-conteúdos de outros, como por exemplo a *estrutura* que poderá ser um sub-conteúdo da *forma*. A respeito da *imprecisão* e *confusão* entre os conteúdos, num parecer da APECV faz-se a seguinte pergunta:

> "*… porquê esta separação nítida dos elementos da linguagem visual (espaço, estrutura, forma, luz/cor, movimento), quando está provado que estes conceitos devem ser introduzidos de forma integrada e globalizante?*" (APECV, 1994: 6)

[7] Segundo Rodrigues (2005: 55) "*as Unidades de Trabalho centram-se numa determinada situação que se pode encarar globalmente como problema, contendo, este mesmo, problemas de âmbito mais restrito. Organizam-se segundo as fases do método de resolução de problemas, englobam as Áreas de Exploração e implicam o tratamento de conteúdos que vão sendo necessários, mas não se centram neles.*"

Estrutura do programa da disciplina de EVT

Campos [a)]

Ambiente / Comunidade / Equipamento

	Conteúdos [b)]	**Áreas de exploração** [c)]
Comunicação	Problemática do sentido Codificações Imagem na comunicação	- Alimentação - Animação
Energia	Fontes de energia Formas de energia Transformação de energia	- Construção - Desenho
Espaço	Relatividade da posição dos objectos no espaço Organização do espaço Representação do espaço	- Fotografia - Hortofloricultura
Estrutura	Estrutura das formas Estrutura dos materiais	- Impressão
Forma	Elementos da forma Relação entre as formas e os factores que as condicionam Valor estético da forma	- Mecanismos - Modelação/Moldagem - Pintura
Geometria	Formas e estruturas geométricas no envolvimento Formas e relações geométricas puras Operações constantes na resolução de diferentes problemas	- Recuperação e manutenção de equipamentos
Luz / Cor	Natureza da cor A cor no envolvimento Simbologia da cor	- Tecelagem/Tapeçaria
Material	Origens e propriedades Transformação de matérias-primas Impacte ambiental	- Vestuário
Medida	Métodos de medição Unidades de medida Instrumentos de medição	
Movimento	Tipos de movimento Produção de movimento Representação de movimento	
Trabalho	Relação técnicas/materiais Produção e organização Higiene e segurança	

[a)] Os campos poderão ser entendidos como os domínios nos quais se poderão desenvolver as Unidades de Trabalho.
[b)] Os conteúdos não têm entre qualquer relação hierárquica ou de precedência e estão organizados alfabeticamente.
[c)] As Áreas de Exploração estão igualmente organizadas por ordem alfabética e poderão ser entendidas como as áreas em que os conteúdos são postos em prática

Esquema baseado no programa da disciplina de EVT (DGEBS, 1991, Vol 1 e 2)

Esquema 1. Conteúdos e Áreas de Exploração do programa da disciplina de EVT.

Parece-nos também que a liberdade que é dada ao professor na gestão do programa e a ausência da definição de conteúdos nucleares da disciplina poderá levar a que haja conteúdos que são sistematicamente abordados em detrimento de outros, com claro prejuízo para as aprendizagens dos alunos.

Segundo o programa da disciplina, deverá ser possível numa mesma UT abordar mais do que um conteúdo ou mesmo repeti-lo numa outra ocasião ao longo do ano, uma vez que cada conteúdo permite também diferentes abordagens.

> "*Para cada unidade de trabalho deverá considerar-se um número reduzido de objectivos e conteúdos, susceptível de enriquecimento por uma franja de outras contribuições que o próprio desenrolar da acção eventualmente suscitará*." (DGEBS, 1991a: 204)

As áreas[8] em que os conteúdos poderão ser explorados, ou seja postos em prática, são definidas no programa como "Áreas de Exploração". Estas estão igualmente organizadas por ordem alfabética pelo que também se aplica neste caso o que dissemos para os conteúdos, ou seja, há uma clara tentativa de nivelar e não hierarquizar as áreas de exploração, não dando especial relevo a nenhuma delas. Mas neste ponto o programa foi também bastante contestado, uma vez que coloca o *desenho* como uma Área de Exploração, ao nível da hortofloricultura, por exemplo.

> "*Considerar o desenho uma área de exploração e não um conteúdo básico, entendendo-o de uma forma global, referindo-se às técnicas de representação, parece-nos um erro básico. Misturá-lo sem critério com todas estas outras actividades, claramente secundárias se considerarmos o papel que o desenho tem no desenvolvimento da capacidade expressiva da criança, da sua capacidade de representar e entender o que a rodeia, é uma leviandade inadmissível.*" (APECV, 1994: 6)

O modo como o programa está organizado permite estabelecer uma infinidade de relações que se operam entre os Campos, os Conteúdos e as Áreas de Exploração, que, teoricamente, permitirão ao aluno alargar o seu *leque de experiências*. Para clarificar estas relações daremos um breve exemplo: sem nos preocuparmos com a metodologia seguida, imaginemos que os alunos estão a desenvolver uma UT na qual irão modelar uma peça em barro. Neste caso, a área de exploração usada será claramente a *Modelação*. Mas, para executarem essa peça os alunos necessitam de mobilizar conhecimentos relativos a alguns conteúdos como a *Forma*, o *Material* ou o *Trabalho*, e se esta peça for, por exemplo, um suporte para lápis ou mesmo um vaso para colocar num espaço da escola podemos integrá-la no campo *Equipamento*.

Salientamos que o modo como o programa está estruturado permite ao professor que o gere, utilizando os mesmos conteúdos do nosso exemplo, recorrer a outras áreas de exploração ou integrar o seu trabalho noutro campo; ou, por exemplo, com a mesma área de exploração mobilizar outros conteúdos.

[8] Quanto a nós o próprio conceito de *área* poderá não ser muito clarificador uma vez que o que se apresentam são na realidade meios e técnicas de realização e/ou expressão. O conceito de *área* é, em nosso entender, vago e é uma clara herança do programa de Trabalhos Manuais que definia como áreas as Argilas, as Madeiras, os Metais, os Papéis e os Têxteis.

Segundo o texto programático "*seria pedagogicamente incorrecto, além de irrelevante, fazer uma separação entre áreas de exploração e conteúdos para o 5.º e 6.º anos*", sendo esta orientação a "*única coerente com a natureza da disciplina*" (DGEBS, 1991b: 6).

Da análise que fizemos ao esquema anterior e ao texto programático concluímos que os conteúdos e as áreas de exploração se integram em três domínios principais, tal como podemos observar no esquema seguinte, que elaborámos na tentativa de sintetizar os domínios de actuação do programa de EVT.

Domínios	**Âmbito das aprendizagens** (integra os conteúdos e áreas de exploração)
Comunicação Visual e Elementos da Forma	Gramática visual Geometria Meios e técnicas de expressão plástica Formas e processos de comunicação visual Construções bi e tridimensionais
Técnico e tecnológico	Gramática da tecnologia Fontes e formas de energia Propriedades e características dos materiais Entendimento do mundo tecnológico
Desenvolvimento pessoal e social	Resolução de problemas Planificação e organização do trabalho Higiene e segurança no trabalho

Esquema 2. Domínios e âmbito das aprendizagens da disciplina de EVT.

Mas o programa sugere também uma orientação metodológica que não é nova no panorama educativo português uma vez que segue as orientações dos programas de EV anteriores, nomeadamente no que respeita ao facto de considerar o meio envolvente como ponto de partida para as aprendizagens, à organização das aprendizagens em Unidades de Trabalho ou à aplicação do Método de Resolução de Problemas.

De modo a formar "*cidadãos actuantes no seu envolvimento, a base de trabalho adequada à Educação Visual e Tecnológica será a PROSPECÇÃO DO MEIO*", uma vez que esta atitude facilita o "*desenvolvimento de unidades de trabalho centradas em assuntos e problemas bem definidos e cujo poder motivador lhes advém de fazerem parte do campo de interesses dos alunos e da sua experiência quotidiana*" (*Ibid.* 1991a: 202).

> "*Em torno das situações-problema detectadas pelos alunos, ou por eles sentida como relevante, desenvolver-se-á um conjunto de actividades conducentes à resolução dos problemas enunciados ao nível a que os alunos podem tratá-los, através de um processo solicitador da aquisição dos conteúdos a dominar.*" (*Ibidem*)

Como já tivemos oportunidade de referir neste texto, ao longo de todo o programa podemos observar uma explicita apologia do relacionamento das aprendizagens dos alunos com o meio que os envolve, chegando-se mesmo a afirmar que "*o maior contributo que a escola poderá dar à formação dos alunos – pelo menos neste grau de ensino – é, talvez, proporcionar-lhes a*

experiência do mundo que os envolve” (*Ibidem*: 203). Em coerência, declara-se preferir uma “*pedagogia centrada nas atitudes*” em detrimento de uma “*pedagogia excessivamente preocupada com os conteúdos*” (*Ibidem*: 202).

Segundo o mesmo documento, e como também já referimos, as UT deverão desenvolver-se “*em torno da resolução de problemas*” (*Ibid.*, 1991b: 10), contudo alerta-se para o seguinte:

> “*A preocupação do professor deverá centrar-se, não no percorrer obrigatório das fases de um processo, mas na criação de condições que permitam que o aluno construa e consciencialize progressivamente o seu método de trabalho pessoal.*” (*Ibidem*: 11)

No entanto, a tónica colocada na *prospecção do meio* e na resolução de problemas foi criticada em alguns pareceres sobre o programa publicados por altura da generalização da disciplina de EVT a todas as escolas do país:

> “*A ligação ao meio preconizada no programa, está reduzida à resolução de problemas do quotidiano, com um sentido meramente utilitarista de produção de objectos – quando esta ligação deveria realizar-se antes de forma lúdica e sensitiva*” (APECV, 1992: 5).

No currículo escolar do 2º CEB a disciplina de EVT aparece como uma área de natureza interdisciplinar uma vez que se sugere a sua participação “*com as outras disciplinas, em trabalhos e situações interdisciplinares, sem constrangimentos de temas ou de conteúdos*” (DGEBS, 1991b:10).

> “*A disciplina de Educação Visual e Tecnológica deverá ser desenvolvida na maior colaboração possível com as outras disciplinas, envolvendo-se com elas em projectos comuns*” (*Ibidem*).

Em nossa opinião, a organização do processo de ensino-aprendizagem de modo interdisciplinar e não sequencial, tal como sugere o programa, facilita a compreensão dos alunos no que respeita à intersecção, sobreposição e convivência dos diferentes saberes e/ou campos de estudo.

Deste modo, podemos inferir que a base conceptual do programa desta disciplina é de influência construtivista, em que é dada ao aluno a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento através da sua acção sobre o meio que o envolve. Podemos mesmo falar na influência do pensamento de John Dewey, percursor da pedagogia de projecto, que defendeu o papel activo do aluno no processo de aprendizagem. O programa reserva ao professor de EVT as tarefas de *estimular, animar, promover, apoiar* e *acompanhar* aos seus alunos[9].

1.2| Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais

Em 2001 o Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação (DEB) fez publicar um documento designado como *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*[10]

[9] Analisámos os dois volumes do programa da disciplina de EVT no sentido de encontrar os verbos que estariam associados à atitude desejável do professor, tendo encontrado explicitamente estes cinco que enunciamos.
[10] Mais à frente designaremos este documento apenas como “Competências Essenciais”.

cujo principal objectivo era definir claramente quais as competências que um indivíduo deverá possuir quando concluir o Ensino Básico.

O documento define dez competências gerais e transversais[11], assumindo serem aquelas que os alunos, no final da escolaridade básica, deverão evidenciar. Esclarece que uma competência é um saber em uso, necessário à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, e que a sua aquisição deverá ser promovida gradualmente ao longo da educação básica (DEB, 2001: 15). Sendo que "*o desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência*" (*Ibidem*: 16), ou seja, cada área[12] deverá dar o seu contributo para a aquisição de cada uma das competências gerais definidas.

Assim, a área da Educação Artística, que congrega a Educação Visual, a Música, a Dança e a Expressão Dramática/Teatro, dará também o seu contributo para que os alunos adquiram as suas competências. No Esquema 3, que apresentamos na página seguinte, tentamos sintetizar a estrutura do documento.

Uma análise, ainda que rápida, desse esquema permitir-nos-á encontrar à partida algumas diferenças para com a concepção subjacente à EVT.

Constatamos, em primeiro lugar, que a dimensão tecnológica deixou de estar associada à dimensão da Educação Visual, pelo que passou a constituir uma área independente, fora do corpo da Educação Artística. Tal separação foi entendida pelos defensores da disciplina de EVT como uma tentativa de fazer desaparecer a disciplina, pois consideram que a sua apropriação pela Educação Visual, tal como consta no documento das Competências Essenciais, altera os seus "*pressupostos conceptuais*" e constitui "*um elemento perturbador do trabalho dos professores*" (Gomes, 2005: 52 e Porfírio e Silva, 2005: 42-3).

Em segundo lugar, damos conta que as *artes* passam a ser o centro da Educação Artística. Como tivemos oportunidade de testemunhar atrás, praticamente não havia referência às artes no programa de EVT, mas o documento das Competências Essenciais é bastante claro quanto ao papel das artes na educação:

> "*As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.*

---

[11] As competências gerais definidas no documento são:
"*1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; 2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; 3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; 4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; 5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; 6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; 7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; 8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; 9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.*" (DEB, 2001: 15).

[12] As áreas definidas no documento são as seguintes: a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras, a Matemática, o Estudo do Meio, a História, a Geografia, as Ciências Físicas e Naturais, a Educação Artística, a Educação Tecnológica e a Educação Física.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida." (DEB, 2001: 149)

Educação Artística

Contextualização	As artes no currículo do ensino básico Relação com as competências gerais	
Áreas	- Educação Visual - Educação Musical - Expressão Dramática/Teatro - Dança	são definidas competências específicas para cada uma das áreas
Objectivo	- Desenvolver a Literacia em Artes	
Através de	- Apropriação das linguagens elementares das artes; - Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; - Desenvolvimento da criatividade; - Compreensão das artes no contexto.	
	Operacionalização:	
Experiências de aprendizagem	- Práticas de investigação - Produção e realização de espectáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros - Utilização das tecnologias da informação e comunicação - Assistência a diferentes espectáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos - Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas - Conhecimento do património artístico nacional - Intercâmbios entre escolas e outras instituições - Exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais	

Esquema elaborado a partir de DEB, 2001: 149-52

Esquema 3. Estrutura do capítulo da Educação Artística no documento das Competências Essenciais.

Esta citação denota, quanto a nós, uma mudança radical de discurso face ao anterior. Fala-se agora na importância da "*vivência artística*" no desenvolvimento de competências, assumindo que será impossível fazer educação artística sem recurso à arte, como parecia preconizar o programa de EVT.

Em terceiro lugar, este documento fala em "*experiências de aprendizagem*" que os alunos deverão ter "*oportunidade de vivenciar*" como forma de operacionalizar as competências definidas. Neste ponto notamos também diferenças, nomeadamente no que respeita à

quantidade[13] e à qualidade das experiências sugeridas. Agora sugere-se que os alunos devam conhecer o "*património artístico nacional*", ao invés de conhecer apenas o "*património local*", e ter "*contacto com diferentes tipos de culturas artísticas*", ao invés de contactar apenas com as "*artes populares*" do seu meio, ou seja, o âmbito desejável em que as experiências devem ocorrer alargou-se claramente.

Por último gostaríamos de destacar o aparecimento de um conceito novo em documentos oficiais sobre educação artística: a *Literacia em Artes*, ao qual, pela sua relevância, dedicaremos o Capítulo 7 desta dissertação, onde discutiremos o seu papel no âmbito do documento das Competências Essenciais e no âmbito restrito deste nosso trabalho.

Mas centrar-nos-emos agora na parte relativa à Educação Visual por ser essa a área que mais afinidade demonstra com o assunto deste capítulo e com o nosso objecto de estudo.

As competências essenciais definidas para a Educação Visual resultaram do trabalho de um grupo de pessoas reunidas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa ao qual se chamou *Conselho Consultivo do Currículo do Ensino Básico para a Educação Artística – Educação Visual*[14] (Fróis, 2005: 219).

O quadro conceptual que norteou a definição das competências relativas à Educação Visual é diferente daquele que esteve na base da criação da disciplina de EVT, tal como depreendemos da bibliografia sugerida num e noutro documento, e das palavras do Professor João Fróis que integrou este grupo de trabalho:

> "*A definição destas competências acompanhou a evolução das tendências contemporâneas no âmbito das disciplinas confluentes da área em debate. Por outro lado, os conteúdos definidos derivaram das concepções que surgiram a partir de várias disciplinas que mais se ocupam do Ver e do Olhar tais como, a História da Arte, a partir do seu sentido interpretativo, as Teorias da Arte, a partir da elaboração de conceitos fundadores da Educação Artística como, por exemplo, a noção de Arte ou de Experiência Estética, a Psicologia e a Semiótica a partir da sua contribuição para um melhor entendimento do funcionamento das imagens e dos fenómenos implicados na percepção visual ou, mais recentemente, na Cultura Visual.*" (*Ibidem*, 220)

E mais à frente específica:

> "*…o documento destaca dois eixos organizadores da proposta: o primeiro, diz respeito as particularidades contextuais, isto e, incidência na causalidade recíproca, o segundo, à definição ou à interpretação que é dada sobre o que é a Arte na Educação e na Cultura da vida quotidiana.*" (*Ibidem*: 222)

Na página seguinte apresentamos o Esquema 4 que sintetiza a organização das Competências Essenciais específicas da Educação Visual para que possamos mais facilmente contextualizar as análises que faremos ao documento.

O documento das Competências Essenciais surge como a materialização de uma "*ruptura epistemológica*" que há já algum tempo se faz notar com o progressivo abandono das práticas educativas influenciadas pela "*visão expressionista*". Têm vindo a surgir novas "*acções*

[13] Neste domínio em particular o programa de EVT sugeria apenas "v*isitas de estudo, recolha de dados, consulta de documentos, experimentação e exploração, debates, utilização de diapositivos, vídeos, experiência técnica, etc.*" (DGEBS, 1991b: 14).
[14] Este Conselho Consultivo foi coordenado pela escultora Virgínia Fróis, docente na FBAUL.

educativas estruturadas, de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis (…) [centrados] *num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais:* sentir, agir e conhecer.” (DEB, 2001: 156)

> “*O paradigma anterior, fundado na convicção de que a apreciação e a criação artísticas eram uma questão de sentimento subjectivo, interior, directo e desligado do conhecimento da compreensão ou da razão, compartimentando o cognitivo-racional e o afectivo-criativo, teve como reflexo na prática escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o entendimento do processo criativo como manifestação espontânea e auto-expressiva, com a valorização da livre expressão, adiando consecutivamente, a introdução de conceitos da comunicação visual, antevendo novos modos de fazer e de ver.*” (*Ibidem*)

Competências da Educação Visual	
Áreas programáticas da Educação Visual	Comunicação Visual Elementos da Forma
Dimensões das Competências Específicas (eixos estruturantes)	Fruição / Contemplação Produção / Criação Reflexão / Interpretação
Meios e técnicas de Expressão Plástica (operacionalização)	Desenho Explorações Plásticas Bidimensionais Explorações Plásticas Tridimensionais Tecnologias da Imagem

Esquema elaborado a partir de DEB, 2001: 155-63

Esquema 4. Competências da Educação Visual no CNEB.

De certo modo, a expressão livre é o que também defende o programa de EVT. Mas se por um lado faz essa apologia quando afirma que tudo se desenvolve a partir da acção onde *fantasia* e a *liberdade de expressão* estão sempre presentes (DGEBS, 1991a: 195), ou que deve ser dada ao aluno *máxima liberdade* quando faz os seus registos (*Ibidem*, 1991b: 12), por outro é quase imposta a obrigatoriedade de resolver problemas do seu meio, mesmo que, hipoteticamente, não os haja ou que o aluno não os identifique. Este sistemático recurso ao Método de Resolução de Problemas nas disciplinas de EV e EVT é criticado no documento das Competências Essenciais (DEB, 2001: 156) e por Fróis (2005: 223):

> “*…o recurso ao método de resolução de problemas (…) tem propiciado a valorização de soluções utilitárias imediatas, negligenciando-se, por vezes, a dimensão estética das propostas.*”

Ao invés, propõe-se uma outra metodologia que relacione “*a percepção estética com a produção de objectos plásticos*” e que promova a criação de “*uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da* linguagem apropriada *à interpretação estética e artística do Mundo*” (DEB, 2001: 156; Fróis, 2005: 223-4). Curiosamente, já em 1994 a APECV num dos pareceres já citados, sobre a disciplina de EVT, dizia o seguinte:

> "*Na nossa opinião, a criação de situações que conduzem à produção de objectos plásticos substitui, com vantagens, o método de resolução de problemas e atinge nestas idades objectivos fundamentais – o saber, o exprimir-se e comunicar visualmente, o saber trabalhar. Não se exclui a possibilidade de resolver certos problemas metodicamente*" (APECV, 1994: 5)

Como já referimos, com este documento as artes passam a ser o centro da Educação Artística, e, particularmente, as Artes Visuais o centro da Educação Visual (Fróis, 2005: 224). Se com o programa de EVT as Artes Visuais estavam aparentemente arredadas da sala de aula, com as Competências Essenciais sugere-se claramente a abordagem pedagógica de obras de arte, utilizando a expressão "*diálogo com a obra de arte*".

Abordaremos a questão do diálogo com a obra de arte mais aprofundadamente no Capítulo 6 desta dissertação, onde explicitaremos o conceito e apresentaremos diferentes metodologias para o fazer.

Esta nova atitude face à obra de arte, expressa no documento, vai mais longe ao sugerir que as dimensões em que o sujeito se relaciona com as Artes Visuais se estruturam em três eixos: Fruição/Contemplação[15]; Produção/Criação[16] e Reflexão/Interpretação[17].

A definição destas três dimensões vem na sequência daquilo que autores como Gardner (1994) ou Arnheim (1991) consideram ser as dimensões em que os sujeitos operam no campo artístico[18], que, grosso modo, podemos designar por Ver, Fazer e Pensar. Estas três dimensões, não sendo uma novidade absoluta[19], são pelo menos uma novidade em documentos oficiais sobre a educação artística no nosso país. O programa de EVT faz referência no primeiro volume aos actos de **criar**, **fruir** e também intervir nos "*aspectos visuais e tecnológicos do envolvimento*", e mais à frente afirma que "*a **reflexão** sobre as operações e a **compreensão** dos fenómenos são motores da criatividade*"[20] (DBEBS, 1991a: 195). Apesar destas referências, únicas em todo o programa, não se indica o que se entende por cada uma

---

[15] A dimensão Fruição/Contemplação implica: "*Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento sociocultural; Reconhecer a importância da harmonia e do equilíbrio do espaço natural e construído, público e privado; Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico; Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional; Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal, o multicultural e o particular.*"

[16] A dimensão Produção/Criação implica: "*Utilizar diferentes meios expressivos de representação; Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem; Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual; Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica; Interpretar os significados expressivos e comunicativos das artes visuais e os processos subjacentes à sua criação.*"

[17] A dimensão Reflexão/Interpretação implica: "*Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes; Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das artes visuais; Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos; Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais; Conhecer os conceitos e terminologias das artes visuais.*"

[18] Veja-se, por exemplo: Howard Gardner (1994) – The Arts and Human Development. p. 25-30

[19] Estas três dimensões, ainda que com a designação de Ver, Dialogar, Fazer, foram já enunciadas no programa Primeiro Olhar desenvolvido na Fundação Calouste de Gulbenkian entre 1997 e 2000. Veja-se: Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques (2002) – Primeiro Olhar.

[20] O negrito é nosso.

delas nem se sugere a sua operacionalização, tal como acontece no documento das Competências Essenciais.

No que diz respeito particularmente à Educação Visual, o documento das Competências Essenciais tem uma forte influência das recentes investigações anglo-saxónicas sobre educação artística, referimo-nos nomeadamente à utilização do conceito de Artes Visuais[21] e à marcada base conceptual assente no *Discipline Based Art Education* (DBAE), um programa surgido no início dos anos 80 nos Estados Unidos como reacção ao excessivo recurso à "expressão livre", financiado pela *Jean Paul Getty Foundation*, que viria a ser implementado na maioria das escolas daquele país[22]. Este programa, tal como as Competências Essenciais, preconizava o uso da arte como um fim em si mesmo e não apenas como um instrumento para ensinar outros assuntos. Por isso defendia que os alunos deveriam abordar equilibradamente conteúdos das quatro disciplinas que compõem o programa: Produção Artística, História da Arte, Crítica da Arte e Estética, promovendo a equidade entre múltiplas perspectivas.

Assim, e nesta linha de pensamento, o documento aponta como caminhos o "*desenvolvimento do sujeito*", a "*integração de saberes específicos das artes visuais*", a "*promoção do património artístico*" e a "*não subalternização da Educação Visual no currículo geral*" (Fróis, 2005: 224).

Por ultimo gostaríamos ainda de frisar que no respeitante à aquisição de conhecimentos o documento faz uma proposta inovadora, ou seja, permite que as competências sejam desenvolvidas não só em espiral como em rede[23] (*Ibidem*), ou seja a aquisição de conhecimentos pelos alunos poderá processar-se sob a forma de espiral, em que o aluno parte de um determinado nível para, progressivamente, adquirir mais conhecimentos num sentido centrífugo ascendente; ou sob a forma de uma rede, a qual podemos comparar a um mapa de uma cidade, onde existem diversos pontos de partida e diversos pontos de chegada, havendo pelo meio diversos percursos pelos quais se poderá progredir ao mesmo tempo, sendo que os momentos de maior crescimento ocorrerão no cruzamento de dois percursos.

As diferenças entre os dois documentos, como tivemos oportunidade de expor, são bastante vincadas o que faz prever uma convivência difícil entre os dois. Acontece que o primeiro é lei, ou seja constitui o programa oficial da disciplina aprovado pelo Despacho 124/ME/91, de 31 de Julho, e o segundo é apenas uma publicação do Ministério da Educação, sem valor legal apesar de algumas leis subsequentes sobre a organização curricular lhe fazerem referência, no entanto a nossa experiência pessoal revela que este documento teve alguma repercussão no meio educativo.

[21] A este respeito Fróis (2005: 221) escreve o seguinte: "*Adoptámo-la no seu papel identificador das novas necessidades da formação que abarcam uma ampla série de práticas artísticas profissionais que vão para além da pintura, da escultura ou da arquitectura, incluindo as novas tecnologias da imagem do mundo digital. Como podemos constatar através da leitura do documento, hoje, os limites das artes visuais são mais difíceis de estabelecer do que num passado que remonta aos finais do século XIX. Formas de comunicação visual como a BD e a publicidade ou o design fazem parte do domínio das artes visuais. Estas dizem respeito a um conjunto de novas visualidades que determinam novos modos de ver e de olhar uma linguagem visual complexa que se estende em diversos contextos e suportes.*"

[22] No Capítulo 6 desta dissertação abordaremos com mais detalhe o programa DBAE.

[23] Veja-se: Arthur Efland (1995) – The spiral and the lattice. In Studies in art education, 36, 3

2| Arte Pública e Educação

Neste capítulo abordaremos a intersecção entre a Arte Pública e a Educação, não na perspectiva da integração da arte nos currículos escolares, questão que já abordámos no capítulo anterior, mas numa perspectiva que pretende esclarecer qual é, quanto a nós, o papel educativo da Arte Pública.

Antes disso, sentimos necessidade de clarificar a questão do conceito de Arte Pública, propondo uma definição que deverá ser entendida apenas no âmbito restrito desta dissertação, por estar redigida em estreita relação com os seus objectivos específicos. Referimos também a questão das funções habitualmente atribuídas à Arte Pública e concluímos que a sua função educativa é bastante descurada no nosso país. Finalmente, apresentaremos oito razões pelas quais defendemos que a Arte Pública se reveste de um conjunto de particularidades que a torna num importante recurso educativo.

2.1| Considerações sobre o conceito de Arte Pública

Talvez a maior dificuldade que se nos apresenta no início deste ponto esteja relacionada com a própria definição do conceito de Arte Pública. Isto mesmo assinalam alguns autores como Harriet Senie ou Maria Luisa Sobrino Manzanares que nos seus textos expõem algumas dúvidas, as quais partilhamos e nos apropriamos como mote para este texto.

Harriet Senie, logo na introdução do seu livro *Contemporary Public Sculpture: Tradition, Transformation, and Controversy*, de 1992, coloca as seguintes dúvidas: *como pode algo ser simultaneamente público (democrático) e arte (elistista)? Quem é o público? O que define a arte ou a escultura actualmente, no que diz respeito ao assunto? O que a torna pública – a sua essência, o patrocinador, ou a sua localização? E se em vez de falarmos em "arte pública" falássemos em "arte em espaços públicos", reconhecemos o local como determinante, e talvez o único, factor público? Mas o que faz um local público – o acesso ou o conforto? Devemos discutir o assunto da escultura pública no contexto da arte ou do design urbano, ou de ambos? Como abordamos um assunto que é notícia mais vezes por ser objecto de controvérsia do que de consenso para a sua audiência?*[24] No mesmo sentido, Sobrino Manzanares no seu livro *Escultura Contemporanea en el Espacio Urbano*, de 1999, coloca questões idênticas e acrescenta ainda que a localização, o financiamento e a própria estética das obras de arte, constituem as razões que as convertem em foco de atenção e objecto de controvérsia, facto que é muitas vezes usado pelos meios de comunicação (Sobrino Manzanares, 1999: 13).

A dificuldade, e até a inutilidade, de definir o conceito de Arte Pública é apontada por alguns autores, como por exemplo Malcolm Miles (1997: 85) quando afirma que no século XX os

[24] Tradução livre do inglês: "*The problems endemic to public art in a democracy begin with its definition. How can something be both public (democratic) and art (elitist)? Who is the public? What defines art or sculpture today, for that matter? What makes it public – its essence, its patron, or its location? If instead of "public art" we say "art in public places," we acknowledge site as the determining, and perhaps the only, public factor. But what makes a site public – access or amenities? Do we discuss public sculpture in the context of art or urban design or both? How can we approach a subject that makes news as an object of controversy more often than it makes sense to its primary audience?*" (Senie, 1992: 3).

termos "*arte*" e "*pública*" já não encaixam tão facilmente como antes, ou que *as definições não são mais interessantes do que finitas* (*Ibidem*: 12). Também Robert Morris (cit. por Sobrino Manzanares 1999:14) nos diz que dispor de um termo particular para este tipo de obras é menos importante do que conhecer os seus valores e as suas normas; e Buren (cit. por Sobrino Manzanares, *op. cit.*: 37) defende que o termo "*arte pública*" pode ter uma conotação pejorativa se comparado com o termo "*arte*". Este autor afirma que existe uma clara distinção entre estes dois termos e que o adjectivo "*pública*" que caracteriza a "*arte*" poderá ter um sentido depreciativo. Fernández Quesada (1999: 33) vai mais longe e fala na obsolescência do termo Arte Pública cujo uso "*se desvirtuou de forma tal que se tentam empregar outros termos que o matizem ou substituam*"[25].

Ao longo dos tempos muitas designações diferentes têm sido usadas para definir as obras de arte colocadas em espaços urbanos[26], o que tem contribuído claramente para uma certa confusão relativamente ao conceito de Arte Pública. Alguns desses termos podem mesmo ser considerados jocosos como por exemplo: *plop art*, *drop art* ou *parachuted art*[27] que, segundo Fernández Quesada (*op. cit.*: 21) são trabalhos "*desvinculados do espaço público (sem conexão temporal ou espacial com o lugar) e a sua única relação é a escala (e nem sempre)*", ou seja, são obras construídas para "*lugar nenhum*"[28] e a sua colocação mais parece uma colonização das ruas feita pelas galerias, dado que as obras "*não contemplam nem o lugar nem os interesses do espectador e ignoram os conteúdos, a audiência e o processo de aquisição de especificidade do lugar*". Maderuelo (1999) afirma que estas designações se devem ao facto de muitas vezes serem os arquitectos, ou os artistas locais de segunda fila, a realizarem as obras de arte a que a construção de um edifício estava obrigada por causa da aplicação de leis que visavam a promoção da colocação de obras de arte em espaço urbano[29].

---

[25] A este tema da obsolescência do termo Arte Pública Blanca Fernández Quesada dedicou um subcapítulo da sua tese de doutoramento. Veja-se, Blanca Fernadéz Quesada (1999) – Nuevos lugares de intención: Intervenciones artísticas en el espacio urbano como una de las salidas a los circuitos convencionales: Estados Unidos 1965-1995.

[26] Remesar no seu texto *Public Art: towards a thoretical framework* elaborou uma lista de termos pelos quais a arte em espaço urbano tem sido designada e à qual chamou "*A list for the dissident or brilliancy and death? of public art*". Dessa lista fazem parte os seguintes termos: arte na arquitectura; escultura ao ar livre; arte ambiental; escultura pública contemporânea; arte monumental; arte *site-specific*; arte "empacotada" (*packet art*); arte "caída de chapa" (*plop art*); arte "caída de para quedas" (*parachuted art*); arte da comunidade; "a bosta na praça" (*the turd in the plaza*); arte e terapia; arte patrimonial; arte politica; arte pública crítica; arte anti-monumental; arte da paisagem; arte da paisagem urbana; arte performativa; arte cívica; arte ornamental; estatuária; arte memorial; design para espaços públicos; esfera pública; arquitectura; arte mural; arte de interesse público; arte urbana; novo género de arte pública.

[27] Por certo não fará muito sentido traduzir à letra estes termos (uma vez que a tradução será algo como "arte caída de chapa" ou "arte caída de pára-quedas"), contudo o sentido que lhes é dado tenta traduzir a colocação mais ou menos arbitrária e acidental de obras de arte no espaço urbano resultante das políticas urbanas seguidas.

[28] Designação usada pela primeira vez por McAvera quando se referia a um trabalho de Antony Gormley (cit. por Fernández Quesada, 1999: 21).

[29] Uma destas leis ficou conhecida como "*percent for art*" e obrigava a que uma determinada percentagem (habitualmente entre 0,5 e 2%) do orçamento de uma nova construção fosse usada na colocação de uma obra de arte, que tanto poderia ser colocada no espaço urbano como no próprio edifício. Esta lei ainda se encontra em vigor em algumas cidades dos EUA [cerca de 90 cidades e estados, segundo Miles (1997: 5)], Inglaterra e França. Este princípio foi também usado no nosso país o que explica a proliferação de relevos e painéis de azulejos especialmente em edifícios construídos durante o Estado Novo.

Apesar de tudo, o termo *Arte Pública* parece reunir actualmente alguma aceitação geral que é comprovada pelo seu uso generalizado nas diferentes publicações sobre o assunto, embora a polémica e a confusão à sua volta perdurem, muito por causa dos múltiplos significados que lhe têm sido atribuídos, tal como afirma Remesar (1998, 2000a, 2005a).

A noção de Arte Pública não é, no entanto, nova. Maderuelo (*op. cit.*: 164), citando James Wine, situa a sua origem no Antigo Egipto. Já Remesar (2000a: 146; 2003: 32) relaciona a sua origem com os estudos urbanos pioneiros no século XIX, referindo como exemplo o plano de Ildefons Cerdá para Barcelona que classificava os ornamentos públicos das cidades como "*um elemento fundamental para a definição da paisagem urbana*"[30]. Afirma ainda que conceitos como *outdoor art* ("arte na rua") ou *urban art* ("arte urbana") são usados desde os finais do século XIX para designar a relação entre os planos urbanos e a inclusão de obras de arte no design da cidade. Contudo, o conceito conhece maior desenvolvimento no rescaldo da 2ª Guerra Mundial, por causa da necessidade de reconstrução, levando ao desenvolvimento das áreas do urbanismo, da arquitectura e da Arte Pública. Mas, segundo o *Public Art Observatory*[31], as experiências de Arte Pública estão directamente relacionadas com o desenvolvimento local que aconteceu no contexto das economias desenvolvidas, principalmente a partir da segunda metade da década de 70 do século XX (Remesar, 1998). De acordo com Miles (*op. cit.*: 5), já desde os finais da década de 60 do século XX que diferentes obras de arte contemporânea tinham sido colocadas em diferentes espaços urbanos: praças, edifícios governamentais, parques e jardins, escolas, hospitais, etc., utilizando diferentes linguagens visuais e cujos objectivos eram diferentes daqueles que deram origem à colocação de estátuas e memoriais em épocas anteriores.

As perspectivas anteriores de Remesar e Miles colocam, essencialmente, o aparecimento e desenvolvimento do conceito de Arte Pública na esfera do planeamento urbanístico e da regeneração urbana, mas outros autores como Javier Maderuelo (*op. cit.*) ou Rosalind Krauss (2001) colocam-no no campo do desenvolvimento de novas práticas artísticas, em especial depois dos finais da década de 60 do século XX com o desenvolvimento de novas práticas e formas escultóricas iniciadas com o *Minimalismo* e com a *Land Art*[32].

---

[30] Cerca de cem anos mais tarde Kevin Lynch retoma este assunto no seu livro *A Imagem da Cidade*, no qual fala da importância dos *pontos marcantes* na definição do nosso mapa mental da cidade, como veremos no Capítulo 3 desta dissertação.

[31] O *Public art Observatory* tem a sua sede na Universidade de Barcelona e tem como objectivos: potenciar a formação e a investigação sobre a problemática da Arte Pública no sistema universitário europeu; organizar, de forma sistemática, uma série de acontecimentos anuais para possibilitar o intercâmbio de experiências e de formação entre as instituições participantes; potenciar a difusão da Arte Pública mediante a utilização das tecnologias de informação.
O sítio do Observatório pode ser consultado na Internet em: http://www.ub.es/escult/paudo/index.htm.

[32] Segundo Abreu (2001: 103) A *land art* trouxe para o campo da escultura novas questões "*uma vez que construía estruturas de dimensão monumental que eram concebidas e formuladas à margem de quaisquer propósitos de rememoração ou simbolização, manifestando inequivocamente a dupla intenção de devolver a obra de arte ao espaço aberto e de expressar uma relação de simbiose e diálogo com o espaço natural.*"

Para estes autores há claras diferenças no campo da produção da arte, nomeadamente a ruptura em relação à lógica do monumento[33], que permitiram à escultura evoluir libertando-se do paradigma representacional mimético, abandonando a figuração e encontrando o caminho da abstracção. Neste sentido a Arte Pública identifica-se por um conjunto de produções artísticas pós-miméticas, e por definição não monumentais[34], que tomam o espaço urbano como cenário para a sua colocação (Remesar, 1997: 7; 2005a: 129).

Actualmente as fronteiras entre as diferentes disciplinas que intervêm no espaço urbano são cada vez menos rígidas. A simbiose entre a escultura, a arquitectura e o design ocorre

---

[33] Maderuelo (*op. cit.*: 130-2) situa "*o gradual desvanecimento da lógica do monumento*" num período que se iniciou nos finais do séc. XIX e que se ficou a dever a dois factores diferentes mas relacionados entre si: o primeiro é inerente à própria escultura e relaciona-se com o facto de esta se distanciar cada vez mais do seu suporte historicamente habitual – a arquitectura – (devido à arquitectura moderna dispensar os seus "serviços" pautando-se por um purismo arquitectónico e construtivo), pelo que a escultura passou a partilhar os espaços expositivos da pintura, afirmando-se como uma arte autónoma; o segundo factor é alheio à escultura e relaciona-se com a orientação que a arquitectura e o urbanismo do Movimento Moderno tomaram, alterando por completo o carácter do espaço público urbano. A renúncia a uma arquitectura estilística e a implementação de um modelo único de construção dos edifícios conduziu a uma despersonalização do espaço urbano de modo a que todos os bairros periféricos se assemelham muito. Por outro lado, a arquitectura moderna, ao renunciar aos ornamentos da escultura, pretende ela própria e por si só ser um monumento.
Estes dois factores foram essenciais para que a lógica do monumento se alterasse. Mas essas alterações não se verificaram apenas a nível ideológico ou conceptual mas também ao nível formal: a perda do pedestal, o fim da verticalidade e da figuração, foram as alterações mais importantes que se verificaram na escultura pública com o advento das novas vanguardas artísticas, resultantes em boa medida dos factores enunciados por Maderuelo.
Uma outra causa para a ruptura em relação à lógica do monumento é apontada por Françoise Choay (2006) no seu livro *Alegoria do Património*. Segundo a autora, o monumento tem, essencialmente, uma função rememorativa – tanto mais que etimologicamente a palavra deriva de *monere*, que significa advertir ou recordar –, ou seja o monumento é algo que interpela a memória (*Ibidem*: 16), mas as sociedades modernas, evoluídas tecnologicamente, conseguiram encontrar outros mecanismos capazes de cumprir essa função mnemónica reservada ao monumento, por exemplo a fotografia [a autora cita a *Câmara Clara* de Roland Barthes para afirmar que "*a sociedade moderna renunciou ao monumento …* [e] *que a fotografia é uma forma de monumento adaptado ao individualismo da nossa época: o monumento da sociedade privada, que permite a cada um obter em segredo o regresso dos mortos, privados ou públicos, que fundam a sua identidade*" (Choay, *op. cit.*: 19)]. Deste modo, "*o monumento simbólico erguido* (…) *para fins de rememoração, já quase não existe nas nossas sociedades desenvolvidas* [dado que] *à medida que elas dispunham de mnemotecnias mais eficazes, deixaram, pouco a pouco, de erguer monumentos…*" (*Ibidem*: 21).

[34] Quando referimos que as produções artísticas são "não monumentais" queremos dizer que perderam as características habitualmente associadas aos monumentos e que já referimos em parte na nota anterior, nomeadamente: a existência de pedestal ou de uma peanha, que, para além de contribuírem para a verticalidade da obra, serviam como forma de elevar a escultura e assim "*contribuir para a glorificação da memória dos factos representados*" (Regatão, 2003: 35), podemos situar a perda do pedestal com as obras *Balzac* (1897) e os *Burgueses de Calais* (1884-86) de Rodin, e em Portugal, embora seja comum situar a perda do pedestal na obra *D. Sebastião* (1973) de Cutileiro, na realidade ela aconteceu muito antes com o *Monumento aos Combatentes de Angola* (1966) de José Aurélio, situado em Óbidos (esta obra é mais conhecida como a *Mão de Óbidos* e foi a primeira no nosso país que renunciou ao pedestal e ao uso de materiais nobres como o bronze ou o mármore, uma vez que é feita em betão); o recurso a uma linguagem figurativa ou, se quisermos, a uma "linguagem naturalista" tal como assinala Regatão (Op cit.: 34): "*o monumento, até à segunda metade do século XX, não se limitou apenas a assumir formas figurativas, mas caracterizou-se principalmente por uma linguagem naturalista que procura reflectir, o mais fielmente possível, as características das figuras ou objectos representados.* (…) *O "naturalismo clássico" possibilita uma representação verdadeira das formas, tomando a sua mensagem acessível a todos e nesse sentido desempenha melhor a sua função*"; o recurso à teatralidade do conjunto escultórico que se caracteriza por cada uma das personagens ter uma postura consentânea com a sua função e vestir uma indumentária adequada; a utilização de elementos iconográficos ideológica e politicamente conotados; o carácter pedagógico das obras que visava a "*apresentação dos heróis e explicação dos seus feitos e virtudes*" (Duarte, 2005: 401) através da colocação de placas ou inscrições informativas; a função comemorativa e/ou mnemónica das obras, pois, como dizia António Sérgio (cit. por Castro, 2005: 123), "*um monumento é um meio de transmitir ao futuro uma lembrança do passado*".

frequentemente, e como resultado desse processo é cada vez mais comum encontrar esculturas arquitectónicas, arquitectura escultural, design como escultura ou escultura como design, entre outras variações (Casanovas, 2005: 20). Isto mesmo diz Madereulo (*op. cit.*: 21) quando afirma haver um espaço comum à arquitectura e à escultura que se torna por vezes difícil de discernir. Por isso este autor propõe o conceito de "*espaço raptado*"[35], que define como a usurpação do espaço arquitectónico pela escultura quando esta simula edifícios ou utiliza materiais habitualmente usados pela arquitectura como os ladrilhos, o aço ou o betão.

Esta indefinição dos limites entre as diversas disciplinas que actuam no espaço urbano tem igualmente contribuído para a dificuldade em definir o que é a Arte Pública. Contudo, parece haver traços comuns que unem as diferentes definições. Ao analisarmos as definições que tivemos oportunidade de conhecer constatámos que estas se organizam em torno de quatro dimensões principais[36]:

i) **origem**, esta dimensão relaciona-se com a proveniência da obra: quem a encomendou, quem a patrocinou e quem é o seu proprietário;

ii) **colocação / permanência**, esta dimensão está relacionada com o espaço onde a obra está colocada: interior ou exterior, público ou privado, acessível ou inacessível; e com o tempo de permanência da obra no espaço, ou seja, se é Arte Pública efémera ou permanente;

iii) **processo / objecto**, esta dimensão relaciona-se com o facto de se considerar Arte Pública todo o processo (que passa pelo envolvimento dos cidadãos) que deu origem à colocação da obra num determinado espaço, ou de se considerar apenas Arte Pública o objecto artístico acabado e colocado no seu espaço, atendendo-se, neste caso, apenas às características formais e estéticas da obra;

iv) **integração**, esta dimensão está relacionada com o enquadramento e com a função das obras no espaço que ocupam, mas também com a percepção que o público tem das obras, que em boa medida é condicionada pelo espaço onde se encontram bem como pelas suas próprias características formais e estéticas.

Podemos considerar estas quatro dimensões como interdependentes e mutuamente influenciáveis. Por exemplo, a origem de uma obra de arte pode influenciar a sua colocação num determinado espaço e o seu tempo de permanência. A integração da obra no espaço, nas suas múltiplas vertentes, depende em boa medida do envolvimento dos cidadãos durante o processo de colocação da obra ou da sua recepção / percepção como objecto artístico.

---

[35] Sobre o conceito de "espaço raptado" veja-se Javier Maderuelo (1990) – *El espacio raptado: Interferencias entre arquitectura y escultura*.

[36] Apesar de termos identificado quatros dimensões principais em torno das quais se organizam as diferentes definições do conceito de Arte Pública não quer dizer, em primeiro lugar, que sejam apenas estas as dimensões em que se organizam todas as definições de Arte Pública, e em segundo, que todas as definições que conhecemos integrem em simultâneo as quatro dimensões. Algumas definições apenas apresentam uma ou duas dimensões em detrimento das outras que não valorizam.

Em relação às definições de Arte Pública que conhecemos, não é comum essas definições se cingirem a uma única dimensão, habitualmente conjugam no mínimo duas, chegando mesmo, as mais elaboradas, a conjugar as quatro dimensões. Exemplo disso é a definição apresentada de Hernández Quesada que conjuga todas as dimensões descritas anteriormente.

> "*O termo "arte pública" utiliza-se para referir aquelas propostas estatais (arte encomendada promovida, financiada e propriedade do Estado), que tem como função principal a comemoração; não necessariamente "de" ou "para" o público (e neste sentido, imposta pelo Governo) e comummente entendida como pintura mural ou escultura pública; isto é, normalmente localizada no exterior, de aspecto agradável, e concebida e realizada com as condicionantes do ambiente*"[37] (Hernández Quesada, 1999: 19)

As definições que privilegiam a dimensão "origem" serão aquelas que consideram ser Arte Pública as obras de arte encomendadas e pagas com dinheiros públicos, sendo o Estado o seu proprietário (Mitchell, cit. por Remesar, 2005a: 137) que, segundo Casanovas, é o "*modo tradicional*" de definir a Arte Pública[38].

Alguns autores admitem, embora apenas em situações limite, considerar apenas a dimensão "colocação" para definir o conceito. É o caso de Nunes (2005: 58)[39], de Casanovas (2005: 20)[40] ou de Miles (1997: 12)[41] que admitem poder considerar Arte Pública todas as obras de arte concebidas para serem colocadas em espaços públicos. Outros autores falam também do tempo de permanência das obras no espaço, classificando-as de "permanentes" ou "efémeras". Sobre esta classificação, Remesar (2005a: 132) afirma que "*quando habitualmente falamos de Arte Pública nos referimos a objectos colocados de modo permanente no espaço público*"[42]. A historiadora de arte Laura Castro (2005: 125) vai mais longe e distingue claramente as obras de arte quanto à sua permanência: as obras de Arte Pública permanentes "*ajuda*[m] *a construir a apreensão do espaço e altera*[m] *a sua percepção*"; as de "*carácter efémero, dispõe*[m]*-se a utilizar o que um certo espaço proporciona e* [são] *o mero resultado da vivência desse espaço.*" Ao lermos esta distinção constatamos que aquilo que à partida parecia uma mera questão temporal se transforma num ponto importante que se relaciona com duas questões

[37] Tradução livre do castelhano: "*El término "Arte Público" se há utilizado para referirse a aquellas propuestas estatales (arte ordenado e impulsado, financiado y propiedad del Estado), que tiene como función principal la conmemoración; no necesariamente "de" o "para" el público (en este sentido, impuesto por el gobierno) y comúnmente entendido como pintura mural o escultura pública; esto es, normalmente localizadas en exteriores, de aspecto agradable, y concebidas y realizadas de acuerdo com los condicionantes del entorno.*"
Importa ainda frisar que esta definição, apesar de encerrar em si as quatro dimensões descritas, não aborda uma questão que se reveste de grande interesse para a nossa dissertação, ou seja, a relação que os cidadãos estabelecem com as obras, bem como a percepção que têm delas como objectos artísticos.

[38] "*If we define it in the traditional way it is the art ordered paid and property of the State*" (Casanovas, 2005: 20).

[39] "*Ao limite, toda a obra concebida para ser instalada num lugar público, mantendo uma presença física nesse meio e desencadeando valores de ordem simbólica, plástica e estética num espaço colectivo, pode ser considerada de «arte pública»*". Nesta definição podemos também encontrar elementos que nos levam a considerar também a dimensão "integração", embora o autor quisesse fazer prevalecer claramente a dimensão "colocação".

[40] "*Public art in a generic sense is an art placed in public space.*"

[41] "*All these forms of art practice are located outside the spaces and conventions of galleries and museums, which is the broadest definition of public art*"

[42] Tradução livre do inglês: "*…usually when we talk about PA* [Public Art] *we refer to OBJECTS placed on a permanent way, in a public space.*"

fundamentais da Arte Pública: o espaço e a forma como as obras de arte alteraram a percepção que temos dele.

A alteração da percepção do espaço parece ser um ponto-chave da Arte Pública, pois tanto é referido por aqueles que a consideram como um "*processo*" como por aqueles que a consideram como um "*objecto*". Até mesmo aqueles que não se referem explicitamente a esta dimensão deixam claro a importância de que se reveste a colocação de uma obra de arte num espaço urbano.

Considerar a Arte Pública como "*processo*" ou como "*objecto*" tem sido uma das questões que mais controvérsia tem gerado em torno da definição do conceito. Segundo Remesar (2005a: 128), nas discussões acerca deste conceito surgem habitualmente dois problemas que impedem uma discussão profunda sobre o tema: o primeiro prende-se com o facto de se considerar que tudo é Arte Pública (o que debilita o desenvolvimento do conceito dado que se entra no pantanoso problema da definição da arte); o segundo, ligado em boa medida com o primeiro, é a rejeição do conceito Arte Pública e a reivindicação de "*arte para espaços públicos*". Analisando estas duas questões levantadas por Remesar rapidamente nos damos conta de que ambas se referem à Arte Pública como "*objecto*", mas para este o autor a Arte Pública é, acima de tudo, um "*processo*" no qual os cidadãos participam com um papel activo e decisivo[43].

> "*…são muitas as vezes que nos esquecemos da grande diferença entre arte pública e arte no espaço público, que radica no facto de que o primeiro tem por objectivo que os cidadãos tenham controlo sobre a estética do seu próprio ambiente, e que o segundo suponha, de uma forma ou de outra, a imposição estética por parte daqueles que gerem os programas.* (…) *A arte pública constitui-se assim num processo político de cidadania de grande importância, enquanto é a cidade em si mesma e não os agentes mediadores pertencentes às redes culturais que definem estilos artísticos* (…) *através de uma reflexão compartilhada…*" (Remesar, [2003]: 38).

Falar da participação dos cidadãos no "processo" que é a Arte Pública é falar também da "integração" das obras de arte no espaço em que se inserem, embora a "integração" das obras não se esgote, obviamente, no processo que lhes deu origem, uma vez que formas diferentes de "integração" poderão também ter início depois da colocação da obra em determinado espaço.

À medida que as definições vão integrando as dimensões menos objectivas[44] do conceito tornam-se mais complexas mas também mais completas. No sentido de nos alertar para o facto de ser pouco vantajoso definir a Arte Pública apenas pela sua "origem", pela sua "colocação" ou pelas características físicas do "objecto" artístico, Abreu (2005: 95-6) diz-nos que

[43] Dizemos que ambas as questões levantadas por Remesar se relacionam com a Arte Pública como "objecto" porque quando o autor refere que "*tudo é Arte Pública*" obviamente se está a referir a todos os objectos artísticos; e, quando refere a reivindicação da "*arte para espaços públicos*" está também a considerar os objectos artísticos colocados nos espaços públicos. Assim, em nosso entender, o autor situa estas duas questões (problemas, nas palavras do autor) no campos dos objectos artísticos o que o leva a defender claramente a Arte Pública como "processo".

[44] As dimensões iii) e iv) (processo / objecto e integração, respectivamente) revelam-se muito menos objectivas do que as anteriores por não serem observáveis (como a localização) ou de indagação fácil (como a origem).

fundamentar este conceito "*a partir de critérios como os do direito de propriedade, da escala de grandeza, do local de implantação, da função simbólica ou da modalidade de encomenda* (…) *pouco contribui para perceber e perspectivar as especificidades e as discrepâncias*" que identificam o conceito[45].

É por isso que as definições que encerram em si várias dimensões nos parecem mais consentâneas com uma visão contemporânea do conceito de Arte Pública e ao mesmo tempo mais próximas da concepção que se ajusta aos objectivos desta dissertação, por incluírem, de um modo geral, a dimensão "integração" na qual observamos preocupações relacionadas com a percepção das obras por parte dos cidadãos, questão que nos interessa particularmente.

Exemplo disso são os pontos de vista apresentados por diversos autores, tanto portugueses como estrangeiros, que parecem corroborar acerca da crescente importância que o público desempenham na Arte Pública, ou seja sobre a forma como os cidadãos percepcionam estas obras de arte e se envolvem com elas. Para Cruz (2005: 7) a Arte Pública é assim designada por "*tratar de questões públicas, se encontrar em espaço público e pela forma como envolve o* público"; para Nunes (2005: 61) a Arte Pública é "*um género artístico cujo objectivo é produzir uma solução satisfatória para um determinado contexto urbano, do ponto de vista estético, comunicativo e funcional, contribuindo para uma boa consciência da identidade de um lugar por parte da comunidade*"; para Remesar ([2003]: 39) a Arte Pública é "*a prática social cujo objecto é o sentido da paisagem urbana mediante a actividade de objectos/acções de uma marcada componente estética…*". Esta marcada preocupação com o público que podemos observar nos exemplos anteriores vem de encontro à afirmação de Miles que nos diz que a questão agora não é a "*arte pública*" mas sim a "*recepção da arte pelo público*"[46].

A recepção da arte pelo público – questão central da nossa dissertação – ainda que não seja referida directamente nas definições de Arte Pública apresentadas, é referenciada por muitos autores quando se referem aos fruidores desta obras de arte, tal como veremos mais à frente neste capítulo.

Identificar as dimensões nas quais se organizam as diferentes definições do conceito de Arte Pública revelou-se bastante útil para o nosso trabalho, uma vez que nos ajudou a perceber as diferentes concepções de Arte Pública subjacentes a cada definição. Deste modo, não poderíamos deixar de apresentar uma proposta de definição para a Arte Pública que deverá ser entendida apenas no âmbito restrito desta dissertação, por estar directamente relacionada com os seus objectivos específicos.

Assim, entendemos a Arte Pública como um conjunto dos objectos artísticos que, independentemente do processo que lhes deu origem, de quem os encomendou, financiou e é

---

[45] E o autor acrescenta: "Basta desde logo lembrar que direito de propriedade é potencialmente efémero, que a escala de uma «escultura de museu» é muitas vezes superior à de uma escultura colocada sobre o solo de algum recôndito recanto da cidade, que não basta achar-se implantada ao ar livre para determinada escultura ser entendida rigorosamente como pública, que nem toda a escultura pública é comemorativa ou decorativa, e que nem sempre se deve à encomenda ou ao concurso públicos a implantação de obras escultóricas nos espaços urbanos." (Abreu 2005: 95-6).

[46] "*…the issue becomes not 'public art' but 'the reception of art by the publics'.*" (Miles, *op. cit.*: 85)

seu proprietário, estão colocados em contextos urbanos, de forma permanente ou temporária, facilmente acessíveis aos cidadãos, e que têm a capacidade de promover a identidade de um lugar junto dos seus fruidores, involuntários e maioritariamente não especialistas, proporcionando-lhes um maior contacto com a arte.

2.1.1| Funções da Arte Pública

Judith Baca, uma das fundadoras do grupo SPARC[47] (*Social and Public Art Resource Center*), afirmou que a Arte Pública é uma parte vital da cultura de cada indivíduo porque existe onde as pessoas trabalham e vivem[48]. Esta afirmação é, quanto a nós, bastante elucidativa da verdadeira função da Arte Pública, e parece querer acalmar algumas vozes dissonantes que se levantam contra a colocação de obras de arte em espaços urbanos. Tanto mais que, por vezes, a Arte Pública ocupa um lugar marginal em relação aos interesses públicos – o desemprego, a assistência sanitária ou a saúde – o que leva muitas vezes a que se considerem excessivos os gastos com a sua colocação (Sobrino Manzanares, *op. cit.*: 21). Também Harriet Senie diz não ser fácil justificar o dispêndio de dinheiro com arte quando há na sociedade tantos problemas[49].

Mas à Arte Pública são outorgadas diversas funções, que vão muito para além desta análise meramente economicista, tanto mais que, segundo Justin Lewis (1990: 13), os principais beneficiados com a colocação de obras de arte em espaços urbanos são, na esmagadora maioria, a classe média educada, ou seja, no caso do nosso país será, teoricamente, grande parte da população.

De forma explícita, como por exemplo Sobrino Manzanares (*op. cit.*), Remesar (2000a) e Casanovas (*op. cit.*), ou implícita, uma vez que não a contradizem, todas as definições que apresentámos anteriormente parecem concordar com a posição de Maderuelo (*op. cit.*: 164) quando afirma que a Arte Pública não se insere em nenhum estilo ou corrente artística e que se desenvolve independentemente das formas, dos materiais e das escalas. Podemos encontrar exemplos de Arte Pública numa variedade de locais: ruas, praças, avenidas, parques na cidade, mas também parques naturais, bibliotecas, hospitais, edifícios públicos, centros comerciais, estações de transportes, ou seja, em qualquer lugar onde as pessoas vivem, trabalham, atravessam ou permanecem nos seus tempos de lazer. A Arte Pública pode também ter diferentes formas bi ou tridimensionais: uma pequena ou uma grande escultura, murais, pinturas, mobiliário urbano, edifícios, fontes, infra-estruturas desportivas, performances ou festivais, etc; e poderá ter ainda diferentes funções: comemorar, melhorar a paisagem visual, ajudar à regeneração económica através do turismo e investimento, ajudar à regeneração artística e cultural, identificar uma comunidade, ou ajudar no melhoramento da qualidade de vida dos cidadãos, … (Brandão e Remesar, [2003], Fernández Quesada, *op. cit.*;

---

[47] http://www.sparcmurals.org
[48] Tradução do inglês: "*Public Art is a vital part of everyone's culture because it exists where people work and live*" (Baca cit. por Remesar, [2003]: 35).
[49] "*It is not easy to justify spending tax dollars on intangibles, especially in a society with many tangible and overwhelming problems*" (Senie, *op. cit.*: 4).

Miles, *op. cit.*; Regatão, 2003; Remesar, 1997, 1998, 2000a, 2005a; Selwood, 1995; Lacy, 1995, Sobrino Manzanares, *op. cit.*).

Analisando as diferentes funções das obras colocadas no espaço urbano Guilherme Abreu (2005) definiu quatro *categorias ou classes* nas quais classifica as obras de Arte Pública: *lugares de memória; elementos de qualificação urbana; elementos de animação arquitectónica; e lugares de devoção*[50].

Deste modo, as múltiplas formas que a Arte Pública pode assumir correspondem igualmente a múltiplas funções. Mas falar das funções da Arte Pública implica saber à partida quem define, manipula e colhe os seus benefícios (Abreu, 2001: 96). Na contemporaneidade, as funções que mais fortemente aparecem relacionadas com a Arte Pública são a "*função de regeneração urbana*" e a "*função social*", o que nos faz supor que na realidade são os cidadãos quem colhe os benefícios da Arte Pública. Ambas as funções, que muitas vezes se intersectam e se confundem, são referidas pela maioria dos autores que consultámos, embora também refiram outras decorrentes da acção destas sobre o espaço urbano e sobre a sociedade, respectivamente. Por exemplo Harriet Senie (*op. cit.*) destaca a função comunicativa e social da Arte Pública assim como a sua contribuição para a consciência e identidade de um lugar.

A perspectiva sobre a qual se entende a Arte Pública como factor de regeneração urbana é iniciada com os diversos programas que visavam a colocação de obras de arte nas cidades como agentes capazes de regenerar e construir um lugar, contribuindo assim para melhorar a convivência e a habitabilidade do ambiente, tanto mais que os "*verdadeiros espaços públicos não devem ser entendidos como apenas locais de livre acessibilidade*" mas como espaços capazes de "*desencadear a vida social*" (Luccy Lippard cit. por Regatão, *op. cit.*: 23), estando o seu sucesso dependente da forma como é recebido pelos seus utilizadores, que terão em conta qualidades como "*a estética, o conforto, a segurança e a funcionalidade*" (Regatão, *op. cit.*: 24).

A função social da Arte Pública começa, segundo Armajani (cit. por Fernández Quesada, *op. cit.*: 22, nota 46), logo na sua produção: "*a escultura pública não é apenas uma criação artística mas uma produção social e cultural baseada em necessidades concretas*". Esta função tem sido outorgada à Arte Pública sempre que no centro das suas produções artísticas estão preocupações com problemas sociais e com a não representatividade de grupos marginais, provocadas em grande medida pela falta de actuação do Estado na protecção dos direitos e no provimento das necessidades que afectam a colectividade (Fernández Quesada, *op. cit.*: 25). Esta marcada preocupação social foi apelidada por Suzanne Lacy como *novo género de arte pública*[51], que podemos definir como qualquer tipo de trabalho artístico que trate sobre, desafie, envolva e/ou consulte o público para quem, ou com o qual, a obra foi feita, respeitando a comunidade e o meio ambiente. Estes trabalhos apresentam-se construídos sobre os conceitos

[50] Veja-se José Guilherme Abreu (2005) – A escultura no espaço público do Porto no século XX: Inventário, história e perspectivas de interpretação. p 15-26.
[51] Veja-se Suzanne Lacy (ed.) (1995) – Mapping the terrain: new genre public art.

de audiência, relação, comunicação e intenção política, a partir de um contexto mais amplo da vida social. Qualifica-se de novo género (*new genre*) para ressaltar a sua implicação com o presente e a sua distinção dos modos tradicionais da Arte Pública[52].

Há nesta função social da arte uma clara intenção de envolvimento do "público", ou seja, dos cidadãos. A produção das obras ou a sua colocação no espaço tenta ultrapassar a ideia de um público genérico, homogéneo e de um observador que não participa. Agora, de uma maneira ou de outra, os cidadãos passam a estar implicados na e com a obra.

Das funções que habitualmente são associadas à Arte Pública gostaríamos de referir uma que quase sempre é menosprezada: a sua função educativa. Esta é uma função que não deixa de ter um carácter marcadamente social mas que se reveste de uma especificidade que não tem sido tratada pelos seus teóricos, lacuna essa que pretendemos ajudar a colmatar com este nosso trabalho. De seguida iremos expor aquilo que para nós é o papel educativo da Arte Pública, tendo em conta as particularidades destas obras de arte.

2.2| Papel educativo da Arte Pública

Não é raro encontrar quem menospreze as obras de arte colocadas nos espaços urbanos, talvez por estas se encontrarem fora dos espaços de validação da arte, ou seja, fora dos museus e/ou das galerias, ou porque simplesmente desvalorizam qualquer manifestação artística. Qualquer uma destas atitudes denota, quanto a nós, uma deficiente educação artística que nos coloca perante duas questões importantes e das quais ressalta a razão de ser desta dissertação: de um lado temos um conjunto de conhecimentos que um indivíduo deve possuir para se sentir apto a fruir uma obra de Arte Pública e do outro temos as obras de Arte Pública que encerram em si um conjunto de conhecimentos que as torna num importante recurso educativo e com as quais poderemos aprender algo. Esta dicotomia entre o que o indivíduo sabe e o que Arte Pública lhe pode ensinar pode levar a que alguém, que não se sente apto a fruir arte, nunca se predisponha a aprender com as obras de arte nos espaços urbanos. É aqui que a educação artística ganha uma importância extrema ao dotar os indivíduos das ferramentas necessárias para que se sintam aptos a fruir as obras de arte[53]. Mas o que nos ocupa agora é a posição oposta, ou seja, de que modo a Arte Pública nos pode ensinar, ou dito de outro modo, como podemos nós aprender com a Arte Pública.

Todos os dias nos cruzamos com obras de arte nos nossos movimentos pendulares pelas cidades, obras essas que, muitas vezes, não entendemos mas que consentimos uma vez que não temos atitudes de reprovação mas de indiferença perante elas (Remesar, 2000b: 201). Ao observarmos a atitude das pessoas perante as mais emblemáticas obras de Arte Pública da cidade de Lisboa, como a estátua do Marquês de Pombal, a estátua de D. José I[54], D. Pedro IV ou de Luís de Camões, reparámos que as pessoas passam, de carro ou a pé, e, regra geral,

[52] Definição apresentada por Fernández Quesada (*op. cit.*: 28, nota 61).

[53] Como já referimos atrás, dedicaremos um capítulo desta dissertação a este assunto: Capítulo 7 – Literacia e Educação Artística.

[54] Segundo Assis Rodrigues (cit. por Duarte, 2005: 401) a estátua equestre de D. José I, da autoria de Machado de Castro (1775), foi o primeiro verdadeiro monumento escultórico público em Portugal.

não se detêm a olhar. São obras antigas, em cima de um pedestal, é difícil olhar e impossível tocar. Percorremos a cidade em direcção a oriente e chegamos ao Parque das Nações, outrora a Expo'98, que impôs àquela zona da cidade uma importante regeneração urbana. Neste espaço, com imensas zonas pedonais, principalmente na zona ribeirinha, onde circulam mais de dez mil pessoas diariamente[55], existem mais de duas dezenas de obras de arte espalhadas por todo o recinto. Apesar de aqui encontrarmos, teoricamente, melhores condições para contemplar as obras, uma vez que o espaço é bastante amplo, sem carros, com sombras e com bancos, reparámos que só esporadicamente as pessoas o fazem. Também no Metro de Lisboa[56] chegamos à mesma conclusão: raras são as pessoas que, no frenesim do seu dia-a-dia, se detêm a olhar para os inúmeros painéis de azulejos, para as pinturas ou para os relevos e esculturas espalhadas pelas diferentes estações da rede.

Constatamos assim que existe um alheamento entre o público e a arte que a ele foi consagrada. É também por esta razão que pensamos fazer sentido o nosso trabalho que pretende colocar as obras de arte em espaço urbano no centro do processo de aprendizagem dos cidadãos, especialmente na escola mas também fora dela.

Já vimos atrás que a Arte Pública é vital porque existe onde vivemos, trabalhamos ou temos os nossos momentos de lazer, quer isso dizer que temos com ela uma relação quotidiana. Mesmo que não lhe prestemos a devida atenção, as obras estão lá, e este contacto diário com as obras influencia a nossa atitude perante elas. Recordamos aqui a ideia defendida pelo Professor Pais da Silva, no seu livro *Pretérito Presente*, de que o comportamento dos cidadãos perante o património é diferente consoante vivam ou não em zonas históricas, pois fora dessas zonas sentem-se "*destituídos dos sinais conhecidos*" (Pais da Silva, 1975: 29). Tomamos a liberdade de interpretar estas palavras no sentido de que o contacto dos cidadãos com a arte, independentemente desta ser ou não de carácter histórico como preconiza o Professor Pais da Silva, influencia positivamente a atitude destes perante as obras, em primeiro lugar no que concerne à sua conservação, e depois no que se refere a uma aproximação física e intelectual a essas obras. Em estreita relação com esta nossa interpretação está a visão de Valerie Holman (1997: 128) que fala da "*influência formativa*" das obras de Arte Pública, frisando que estas obras de arte têm uma importância fundamental na formação dos públicos. Segundo a autora, formar públicos para a Arte Pública requer não só o simples treino visual que cada cidadão já tem mas também um alto nível de literacia visual que a própria obra em si proporciona ao seu público. O que corrobora a nossa tese de que a Arte Pública se constitui como um importante recurso educativo.

[55] Segundo a Parque Expo, entidade responsável por este espaço, dez mil pessoas é o número médio estimado de pessoas que circulam no Parque em dias úteis. Esta indicação data de 2002 altura em que foi feito o último estudo à afluência de pessoas ao Parque das Nações. A direcção da Parque Expo acredita que este número seja actualmente francamente maior.

[56] As estações do Metro de Lisboa, principalmente as mais recentes, são consideradas como "obras de autor", uma vez que resultaram do trabalho conjunto de artistas plásticos e arquitectos. Por isso não é raro encontrarmos obras de arte, essencialmente de autores portugueses mas também alguns estrangeiros, como painéis de azulejos, baixos-relevos, pintura e escultura quando viajamos na rede de Metro da cidade de Lisboa.

Contudo, não devemos esquecer que, na grande maioria das vezes, o cidadão não é mais do que um "*receptor passivo das soluções artísticas*" (Remesar, 2000a: 197; [2003]: 36), encontradas pelos *operadores estéticos*[57] para determinado local. Esta recepção passiva da Arte Pública pode ser comparada à recepção passiva da publicidade ou de um programa de TV, com o qual o espectador não interage. Para combater esta passividade eclodiu nos últimos anos a "educação para os *media*", mas a educação do olhar, a educação da mão ou a valorização da experiência estética não têm tido o mesmo significado nem o mesmo desenvolvimento, quer nas escolas quer na formação ao longo da vida. Assim, não temos dúvidas em afirmar que, em Portugal, o papel educativo da Arte Pública tem sido esquecido[58], uma vez que em países como a Inglaterra, ou a Espanha, mas essencialmente nos Estados Unidos, existem programas educativos específicos para a Arte Pública, como teremos a oportunidade de expor no Capítulo 6 desta dissertação.

É esse papel educativo, tantas vezes ignorado, que queremos evidenciar neste texto. Para isso apresentaremos oito razões principais pelas quais consideramos que podemos aprender algo com as obras de Arte Pública, tentando responder à seguinte questão: qual a especificidade das obras de Arte Pública face aos outros objectos artísticos que as torna num importante recurso educativo?

1. A Arte Pública tem uma relação quotidiana com os nossos gestos e rotinas.

A Arte Pública está no nosso caminho, quer o façamos a pé, de carro, de metro ou de comboio. Muitas vezes, os nossos percursos são indissociáveis das obras, servem-nos como pontos de referência ou como pretexto para denominar um local[59]. As obras colocadas nos museus não têm essa característica. Para as vermos temos de nos deslocar até lá, comprar o bilhete, passar a segurança e uma vez lá dentro temos de cumprir as regras estabelecidas.

2. A Arte Pública encoraja o diálogo entre os cidadãos.

Os espaços urbanos de livre acesso, onde habitualmente as obras de Arte Pública se encontram, são, de um modo geral, frequentados por grupos altamente heterogéneos, tanto a nível etário, como social, cultural, e até étnico ou racial.

---

[57] Designação dada por Argan aos arquitectos, artistas, psicólogos, sociólogos que tinham como missão a organizar o espaço de modo a permitir aos cidadãos a criação de lugares (Remesar, 2000: 206; 2005: 139).

[58] Poderíamos dar a este respeito vários exemplos de cidades (algumas delas fazem mesmo parte do nosso estudo) onde há uma aposta clara na colocação de obras de arte em espaço urbano mas que descuram completamente o papel educativo destas. Mas, para já, apresentamos apenas um exemplo flagrante: o Parque das Nações em Lisboa. Este espaço tem um programa educativo que contempla actividades relacionadas com a educação cívica, a educação física, a iniciação à leitura, a educação musical, a educação ambiental, etc. e não contempla nenhuma actividade relacionada com a Arte Pública, embora seja um espaço onde existem mais de duas dezenas de obras de arte e que se constitui como um bom exemplo de urbanismo e de integração de arte na cidade.

[59] Damos apenas dois dos muitos exemplos que conhecemos sobre locais que adquiriram o nome de uma obra de arte: a "Praça do Cubo" na Ribeira do Porto ganhou esse nome quando em 1982 foi colocada no centro da praça uma escultura em forma de cubo, da autoria do escultor José Rodrigues (1936). Esta obra de arte serve muitas vezes de ponto de encontro para os residentes ou de ponto de referência nas indicações aos turistas; também nas Caldas da Rainha o Largo Conde Fontalva é conhecido como "A Rainha" por ai estar colocada a estátua da Rainha D. Leonor, fundadora da cidade, da autoria de Francisco Franco (1855-1955), executada em 1935.

Já vimos que a Arte Pública tem também a capacidade de desencadear a vida social, o que se reflecte muitas vezes na utilização e permanência dos cidadãos nos espaços urbanos. Ora a conjugação destes factores – um espaço urbano agradável, grupos heterogéneos de cidadãos e a existência de obras de arte – proporciona aos transeuntes, ou aos que permanecem no local, um motivo para encetar diálogo, sendo uma forma de estabelecer novas relações sociais. Num museu, os seus visitantes constituem, por norma, grupos mais homogéneos, tanto a nível etário como social e cultural, tendo em comum o gosto pelo objecto da visita, o que lhes facilita à partida o diálogo. No entanto, dada a homogeneidade do grupo, a experiência e a relação que se estabelece será mais restrita do que a aquela conseguida com um grupo bastante mais heterogéneo, como aquele que podemos encontrar nos espaços urbanos.

3. A Arte Pública estimula o pensamento e a imaginação.

Tanto as obras de Arte Pública abstractas como as outras de tendência mais naturalista ou figurativa proporcionam aos cidadãos a possibilidade de desenvolver a imaginação e o pensamento criativo. Observarmos algo que não conhecemos ou que não entendemos, ainda que de forma fugaz e passageira, estimula a nossa imaginação: o que será? De que material é feito? O que significa? São, provavelmente, algumas das perguntas que fazemos e pensar nas respostas estimula igualmente o nosso intelecto. As obras de arte num museu ou galeria também têm este efeito em nós, mas quando vamos a um museu já estamos predispostos a pensar sobre o que vamos ver. Ao invés, as obras de Arte Pública têm a capacidade de causar *surpresas e tensões* (Denogent, 2003: 97) aos transeuntes[60]. Este "efeito surpresa" da obra de Arte Pública, além de poder despoletar uma relação empática entre o observador e a obra, estimula-nos a imaginação quando desempenhamos as nossas rotinas diárias.

4. A Arte Pública define espaços únicos e específicos, estabelecendo relações entre o observador, a obra e o contexto.

Vários autores já citados, como Senie, Cruz, Miles, Remesar, Nunes ou Sobrino Manzanres, são unânimes em considerar que uma obra de arte colocada num espaço público o transforma de imediato. Um espaço onde uma obra é inserida torna-se automaticamente outro, ou seja, de espaço transforma-se em lugar, em oposição aos *não-lugares*[61].

> "*A arte pública diz-se também que transforma sítios em lugares, tendo em conta que sítio é o espaço físico, com a sua história e contexto e lugar é o mesmo espaço vivido. A arte pública está, portanto, directamente implicada com o desenvolvimento das experiências do sítio.*" (Cruz, *op. cit.*: 11).

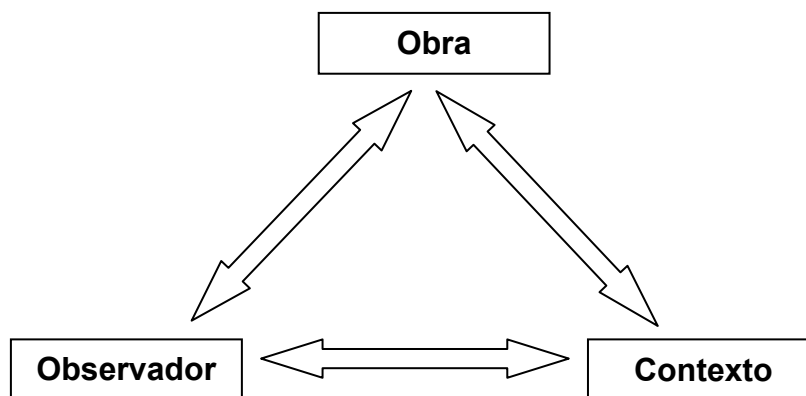
> "*Face ao caos de sinais, à efervescência do quotidiano e à proliferação de imagens que homogeneízam a cultura visual urbana, a cidade exige signos que a identifiquem e*

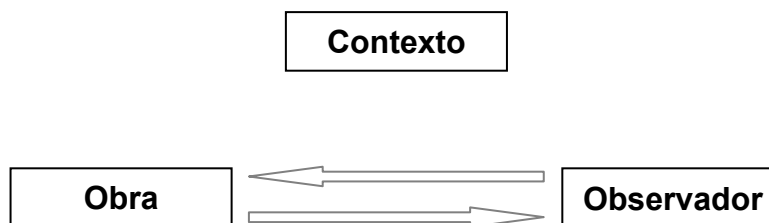
[60] Podemos dar um exemplo, entre muitos possíveis, de uma intrigante obra de Eric Hattan (1955) que colocou numa rua de Genebra, em 1998, um estendal que molha a roupa em vez de a secar.

[61] Segundo Marc Augé (2005), "*a distinção entre lugares e não-lugares passa pela oposição do lugar ao espaço.*" "*Se um lugar se pode definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar*". Assim, "*por "não-lugar" designamos duas realidades complementares mas distintas: espaços constituídos em relação com certos fins (transporte, trânsito, comércio, tempos livres), e a relação que os indivíduos mantêm com esses espaços.*"

> *formas que a caracterizem. Juntamente com a arquitectura, é inquestionável a contribuição da «arte pública» para a redescoberta dos lugares, a reatribuição de sentido aos espaços e a rehumanização do meio ambiente, acrescentando-lhes novos valores e conduzindo a novas percepções.*" (Nunes, *op. cit.*: 60).

Como já vimos atrás, o desenvolvimento de novas práticas artísticas originou mudanças na concepção das obras, o que também constituiu um marco importante no desenvolvimento da Arte Pública. Estas mudanças vieram revelar que o contexto, ou seja, o espaço envolvente da obra, é um factor da maior importância na sua concepção e recepção (Regatão, *op. cit.*: 65), o que veio permitir o estabelecimento de novas relações entre o observador, a obra e o contexto.

Consideramos ser impossível fruir uma obra de Arte Pública sem atender ao seu contexto (cf. Esquema 5), enquanto que uma obra de arte colocada num museu, por exemplo, pode ser fruída isoladamente de todo o contexto (cf. Esquema 6).

Esquema 5. Relação do observador com as obras de Arte Pública.

O Esquema 5 pretende representar a relação que o observador estabelece com a obra de Arte Pública e com o contexto, que no caso das obras *site-specific* até são indissociáveis. Como já vimos, uma obra de arte colocada num determinado contexto altera-o. Um determinado contexto altera a percepção que o observador tem da obra. O observador, dada a possibilidade que tem de interagir com o contexto e, muitas vezes com a obra, altera a própria obra e o contexto onde esta se insere, transformando assim também a percepção que outros observadores têm da obra em causa. Por isso podemos dizer que estes três pólos – obra, observador, contexto – são interdependentes e influenciáveis.

Esquema 6. Relação do observador com as obras de arte num museu

Num museu, as telas não são especialmente pintadas para aquela parede, nem será suposto (salvo as devidas excepções) que estabeleçam qualquer relação com a sala ou com as obras

que lhe estão contíguas. No museu, o contexto pode não ser relevante nem influenciar de forma directa a recepção da obra pelo observador.

O Esquema 6 pretende representar a relação que o observador estabelece com uma obra num museu ou numa galeria. Nestes espaços o observador não pode interagir com a obra, logo não a altera. O observador apenas pode observar a obra. A obra altera o observador (se este, por exemplo, se sentir emocionado ao contemplá-la) mas o observador não pode alterar a obra nem a percepção que os outros observadores têm dela. Estes dois processos são separados, ocorrem sucessivamente mas não em simultâneo, ou seja, primeiro o observador observa a obra e depois a obra "altera" o observador, tal como tentam representar as duas setas do esquema representadas em sentidos opostos. O contexto, apesar de existir e poder promover e facilitar a observação da obra, pode não influenciar a maneira como o observador a vê[62].

5. A Arte Pública expressa diversas qualidades, crenças e valores de diferentes culturas e artistas, ensinando-nos sobre o nosso passado, o nosso presente e o nosso futuro.

Esta é uma característica transversal a toda a arte e unanimemente aceite. Basta vermos, por exemplo, que se sabemos algo sobre as civilizações pré-históricas é devido aos seus legados artísticos: as gravuras de Foz Côa, as pinturas de Lascaux, centenas de antas, menires e cromeleques, esculturas, … são inúmeros os exemplos.

É inegável a necessidade de conhecermos o nosso passado para que possamos compreender o presente e assim relançarmos o futuro, e a Arte Pública poderá proporcionar-nos isso. Citamos de novo o Professor Pais da Silva, pois as suas palavras parecem-nos esclarecedoras do que dizemos.

> "*O homem que desconhece o seu passado individual, sente-se desamparado, perdido, é um ser humano desiquilibrado* [sic]*, incompleto, o seu caso pertence ao foro da patologia.*" (Pais da Silva, *op. cit.*: 30)
>
> "*O esforço de compreensão do presente e o esforço de elaboração de um projecto comum para o futuro não pode dispensar a comunidade do conhecimento do "pano de fundo".*" (*Ibidem*: 31)

Além do que a arte nos pode ensinar sobre o nosso passado temos de ter em conta que qualquer narrativa histórica é sempre feita a partir do presente para o passado[63], ou seja, o que nós sabemos do passado está "contaminado" pelo que sabemos no presente, tal como aquilo que iremos saber no futuro. Queremos com isto dizer que uma obra de arte, seja ela qual for, poderá ensinar-nos tanto sobre o nosso passado como sobre o nosso futuro, talvez por isso

[62] Não podemos deixar de referir que cada vez mais se tenta criar nos museus condições óptimas de observação que claramente facilitam a percepção que o observador tem das obras. Algumas exposições são também montadas de acordo com o objectivo específico de estabelecer comparações entre dois autores diferentes (estamo-nos a lembrar da exposição em Serralves sobre Amadeu de Souza-Cardoso e Piet Mondrian, mas outros exemplos poderiam ser dados). Depois, no outro pólo oposto, temos as exposições em pinacoteca onde as obras aparecem amontoadas, o que dificulta a percepção dos observadores. No entanto, arriscamos dizer que na maioria dos museus há a preocupação de que o envolvimento das obras seja o mais neutro possível de modo a facilitar a percepção do observador, encaminhado a sua atenção para a obra em si.

[63] "*Toda a história é uma projecção do presente para o passado e não o contrário.*" (Castro, *op. cit.*: 122)

alguns autores, como por exemplo Leonard Shlain, reivindicam para a arte um carácter visionário[64].

6. A Arte Pública é física e intelectualmente acessível a toda a sociedade.

Há, por certo, milhares de pessoas que nunca entraram num museu pelos motivos mais variados. Contudo, todas circulam diariamente nos espaços urbanos e é lá que têm, provavelmente, o único contacto com obras de arte. É por este motivo que Miles (*op. cit.*:14), Sobrino Manzanares (*op. cit.*: 12), entre outros, concordam que a Arte Pública é "encontrada" por públicos diversos, não especialistas em arte, ou seja, *observadores involuntários* realizando as suas rotinas e nas quais encontram as obras de arte.

> A Arte Pública "*não pode evitar o confronto directo e regular com o público em geral, não especializado; ainda que involuntariamente, acaba por estabelecer a aproximação da arte à vida, ou seja, conduz inevitavelmente a uma maior cumplicidade entre o objecto artístico e um maior número de espectadores.*" Nunes (*op. cit.*: 61).

Curiosamente, e analisando as obras de Arte Pública de expressão mais contemporânea constatamos que se por um lado as esculturas são colocadas em locais onde toda a gente pode desfrutar delas, sem nenhuma restrição, por outro a linguagem que utilizam demonstra que não renunciam a âmbitos e a públicos específicos que têm acompanhado a criação contemporânea. Este desfasamento, na opinião de Sobrino Manzanares (*Ibidem*) poderá constituir-se como uma dificuldade para a inserção das obras no espaço.

Mas, quanto a nós, o facto de as obras estarem fisicamente próximas ou mesmo acessíveis (uma vez que lhes podemos tocar) torna-as também intelectualmente mais próximas, possibilitando aos observadores uma análise consentânea com as suas competências na matéria, sem a formalidade institucional de um museu.

Algumas obras de Arte Pública proporcionam algo que é normalmente impossível acontecer num museu: tocar nas obras. O tocar é uma "*experiência vivida*", impossível de ser transferida para qualquer outra parte do corpo que não a mão. É o "*tocar activo que esclarece a visão*" (Brun, 1991:125), pois "*a forma é a única coisa que é acessível a dois sentidos diferentes* […], *a forma existe, ao mesmo tempo, para a mão que a toca e para o olho que a vê*" (*Ibidem*:169).

Consideramos que esta afirmação de Helen Keller, cega e surda de nascença, é totalmente esclarecedora sobre a importância do tocar, mas também da relação que é possível estabelecer com uma obra de Arte Pública e que é totalmente impossível de estabelecer com uma obra num museu, pelo simples facto de não lhe podermos tocar.

> "*Sem dúvida, parecerá estranho que uma mão que não é guiada pela visão possa perceber no mármore frio a beleza e o sentimento artístico; e no entanto (…) chego a perguntar-me, por vezes, se a mão não perceberá melhor que os olhos a beleza da escultura.*" (Keller cit. por Brun, *op. cit.*: 167-8, nota 1).

[64] Esta característica visionária da arte – ou seja que a arte nos pode ensinar sobre o nosso futuro –, em especial da arte moderna, é defendida por Leonard Shlain (1991) no seu livro *Art and Physics: Parallel Visions in Space, Time & Light*.

7. A Arte Pública proporciona a intersecção de diferentes campos de estudo.

Esta é também uma característica comum e transversal a toda a arte. Mas a Arte Pública tem proporcionado diálogos permanentes, por exemplo, entre o urbanismo, a arquitectura e as artes plásticas[65]. São muitos os campos de estudo a quem interessa esta área: às artes plásticas e às artes performativas; ao urbanismo, com a regeneração urbana e a planificação de novos bairros; à sociologia, com o estudo das novas relações sociais em torno de um novo espaço; à história; à história da arte; à educação; à economia; ao turismo; …

O interesse cada vez maior de diferentes áreas de estudo na Arte Pública tem vindo a alterar também o papel do artista uma vez que este sente cada vez mais a necessidade de um trabalho interdisciplinar para a produção das suas obras. O artista tem hoje de trabalhar num processo de cooperação no qual tem de negociar sistematicamente com outros especialistas noutras áreas (Remesar, 1998).

> "*O artista terá o papel de aproximar e levar à reapropriação de um sítio pelas pessoas para que se torne num lugar, funcionando assim como catalizador – propondo obras inclusivas, de colaboração, que ouça, partilhe, canalize – para que o produto final seja de co-autoria da comunidade.*" (Cruz, *op. cit.*: 11)

8. A Arte Pública permite ao observador estabelecer o seu próprio ponto de vista, focar a atenção e construir a sua própria narrativa, incorporando os diferentes estímulos do contexto envolvente.

Por todas as mudanças operadas na produção artística, e das quais já demos conta neste capítulo, a experiência espacial tornou-se um dos pontos-chave da recepção da obra de Arte Pública, pois a dinâmica que as obras impõem ao observador vem alterar profundamente a forma de ver e sentir a obra. Ver uma obra de Arte Pública, habitualmente, não pressupõe um ponto de vista fixo como acontece com uma pintura num museu. O observador é, na maioria dos casos, convidado a fazer um *travelling* em volta da obra, observando diferentes pontos de vista e encetando uma relação, já referida, entre o observador, a obra e o contexto. Esta forma de observar, que muito tem a ver com os movimentos da câmara no cinema, terá de ser, "*na razoabilidade dos nossos passos, o movimento de aproximação e fruição*" (Sousa, 1998: 71) das obras de arte.

A fruição das obras de Arte Pública é feita no contexto do "*mundo real*", da cultura popular, logo não se adequa aos parâmetros do mundo da arte (Senie, *op. cit.*: 4). Em oposição, os museus são vistos como "*reservatório de receptores e fruidores* [de um] *espectáculo*", obviamente dirigido ao público, sem o qual não faria sentido, no entanto, "*o público nunca está em sua casa" e o espectáculo cultural ou mesmo artístico que ali lhe é exposto decorre de uma perspectiva, por assim dizer, em diferido do mundo, na medida em que, por exemplo, no museu, toda a exposição "conta uma história", condicionando assim, e de que maneira, a recepção e a percepção, por exemplo, da obra de arte.*" (Abreu, 2001: 99).

[65] Um exemplo desta intersecção é o trabalho "Jardim das Ondas" no Parque das Nações em Lisboa, que é o resultado da colaboração do arq. João Gomes da Silva e da artista plástica Fernanda Fragateiro. Este tipo de "colaborações" deu mesmo origem a uma exposição, em 2000, na Sala Jorge Vieira no Parque das Nações: veja-se António Campos Rosado (ed. lit.) (2000) – *Colaborações: Arquitectos, artistas*.

Contudo, para que um observador se disponha a observar a obra terá de concentrar a sua "*energia psíquica*"[66] no que está a ver, de forma a seleccionar as informações importantes de entre os milhões de estímulos que está a receber. Uma pessoa que ignore as distracções pode concentrar a sua atenção, na obra de arte (Csikszentmihalyi, 2002:56), tendo assim grande possibilidade de ter um "*experiência óptima*"[67] que enriquecerá o seu Eu.

Construir uma narrativa acerca do que se vê é fundamental para compreender. Não é possível observar se não concentrarmos a nossa atenção e não será possível compreender senão construirmos uma narrativa sobre o que vimos, pois construir uma narrativa implica pensar e não há pensamento sem linguagem. Partindo da premissa que a arte é uma forma de comunicação terá de conter significado, por isso "*a nossa apreensão da arte é uma forma de compreensão*" (Parsons, 2000: 174).

Resumindo, estes oito pontos que enunciámos são, para nós, elucidativos das possibilidades educativas que preconizamos para a Arte Pública. Não queremos dizer com isto que não haja obras e contextos que se afastem completamente do que aqui expusemos. Tal como nos adverte Remesar (2000a: 147-8; 2000b: 194), citando o escultor Armajani, cada cidade e cada país é um caso, logo será difícil estabelecer discursos de validade geral no que respeita à Arte Pública. Assim, devemos entendê-la como "*uma produção social e cultural baseada em necessidades concretas*", outorgando-lhe a "*função social de transmitir e formalizar conteúdos sociais*"; por tudo isto, deverá ser sempre analisada em "*contextos concretos*".

Esta aparente "limitação" da Arte Pública não é mais do que uma relevante mais-valia, que justifica claramente o uso educativo das obras de arte em espaços públicos. Se as obras de Arte Pública devem ser analisadas em contextos concretos significa que as aprendizagens que daí decorrem estão contextualizadas e são significativas para os indivíduos daquela comunidade. Pois, como defende Gardner (1990), as situações que facilitam a integração de novos conhecimentos acontecem quando as crianças as encontram em situações naturais, integradas em projectos, ou seja, em "*situações de aprendizagem contextualizadas*".

---

[66] Segundo Csikszentmihalyi (2002: 23), a energia psíquica, o mesmo que "*atenção*", é fundamental para a qualidade da experiência: "*o estado óptimo da experiência interior é aquele em que há ordem na consciência. Isto acontece quando a energia psíquica – ou atenção – se investe em objectivos realistas e quando as aptidões se combinam com as oportunidades de acção.*"

[67] Para Csikszentmihalyi, (*op. cit.*: 19-20) uma experiência óptima, também designada de *flow*, acontece quando "*controlamos as nossas acções* [e] *somos donos do nosso próprio destino. Nas raras ocasiões em que tal acontece, temos a sensação de enorme alegria, uma sensação profunda de gozo…*" No entanto sublinha que é algo que "*fazemos acontecer*" pondo a tónica na importância da acção do indivíduo. O autor dá-nos um exemplo: "*É o que um pintor sente quando as cores na tela começam a criar uma tensão magnética entre elas e a transformar-se, perante o criador atónito, numa coisa nova, uma forma viva.*"

3| A paisagem urbana

É comum nas discussões em torno da Arte Pública encontrar alguns conceitos que lhe estão associados tal como "espaço urbano" ou "espaço público". Contudo, no âmbito restrito da nossa dissertação, pensamos ser mais adequado falarmos de "paisagem urbana" por considerarmos que este conceito, ao contrário dos outros, inclui verdadeiramente o observador.

Um dos principais objectivos desta dissertação é perceber o modo como cada sujeito, em especial a criança, percepciona as obras de Arte Pública. O que nos interessa aqui é a relação sujeito – obra e não as discussões em torno do que é um espaço público ou privado, ou em torno dos aspectos estruturais e funcionais habitualmente associados ao conceito de espaço urbano.

Como vimos no capítulo anterior, não podemos dissociar a percepção de uma obra de Arte Pública do seu contexto. Deste ponto de vista, falarmos de "espaço público" no âmbito desta dissertação não faz muito sentido dado que a experiência perceptiva é um fenómeno de ordem individual. A determinação do que é público ou privado não é um fenómeno perceptivo mas antes uma imposição legal ou social. Para Sobrino Manzanares (1999: 10) não faz sentido diferenciar o *público* e o *privado*[68] uma vez que estes dois conceitos se situam a um nível político-social. Neste sentido, Patrícia Phillips (cit. por Miles, 1997: 14) afirma que "*o que é e não é público, é um constructo psicológico*", logo não é um fenómeno perceptivo. Também Donald Judd (cit. por Maderuelo, 1990: 164), numa perspectiva mais consentânea com a sua condição de artista, diz que falar de público ou privado não faz qualquer sentido uma vez que a qualidade de uma obra de arte é imutável independentemente do local onde está exposta ou do número de pessoas que a vê.

Quanto a nós, um espaço urbano refere-se fundamentalmente aos aspectos estruturais e funcionais da urbe e ao espaço de articulação entre zonas centrais, periféricas e limítrofes. Há mesmo alguns autores, como Liceras Ruiz [2003], que defendem que já não há espaços totalmente naturais porque a acção do homem já se fez notar na quase totalidade do planeta, outros há, como Roland Barthes (cit por Muga, 2005: 203), que vão mais além afirmando que a "*natureza, hoje, é a cidade*". Consideramos que o conceito de "espaço urbano" se aproxima mais dos nossos objectivos mas o seu carácter holístico revela-se demasiado abrangente, logo pouco preciso e esclarecedor em relação ao que pretendemos.

Sendo a experiência perceptiva um fenómeno de ordem individual e o nosso objectivo a compreensão desse fenómeno face às obras de Arte Pública, faz todo o sentido concentrarmo-nos no sujeito em si e no fragmento de espaço urbano que ele consegue percepcionar num lance de olhos, ou seja, na paisagem que ele consegue observar de uma só vez. Poder-se-á pensar que estamos a considerar o sujeito como um observador imóvel ou passivo, muito pelo contrário, estamos antes a considerá-lo como parte activa do espaço em que se move,

[68] Os espaços públicos ou privados não são exclusivos dos espaços urbanos uma vez que nos espaços rurais também podemos encontrar esta dicotomia.

interagindo com ele formando a sua própria imagem desse espaço, tal como teremos oportunidade de explicar mais à frente.

Concluindo, a nossa intenção ao fazer prevalecer o uso do conceito *paisagem urbana* é claramente destacar a importância da relação do sujeito com o espaço urbano e com o meio envolvente que está acessível aos seus sentidos.

3.1| Aproximações ao conceito de paisagem urbana

Falar de paisagem urbana é falar não só dos espaços construídos ou dos espaços livres mas também do meio envolvente e das pessoas que os habitam, percorrem e vivenciam. A nossa vida é praticamente indissociável das paisagens que nos circundam, ela desenrola-se em contínua relação com as paisagens em que estamos imersos, influenciando ou condicionando os nossos hábitos de vida mais quotidianos, como por exemplo o que vestimos ou o que comemos (Liceras Ruiz, [2003]: 16; Lynch, [1999]: 105). Nesta linha de pensamento, o arquitecto Louis Kahn (cit. por Muga, 2005: 24) sugere um novo conceito que expressa o fim da relação dicotómica entre o Homem e o seu ambiente, ou seja, fala-nos do novo *homotectus*.

> "*Não faz pois sentido pensar o Homem sem o seu ambiente arquitectónico: o que é humano tomou-se arquitectónico e o que é arquitectónico tornou-se humano. Efectivamente mantemos com o ambiente arquitectónico uma relação simbiótica, uma relação fetal, uma interacção mútua contínua, incessante, dinâmica e evolutiva*" (Muga, 2005: 24)

Podemos dizer que se ultrapassou a visão determinista muitas vezes associada às questões urbanas, a qual afirma que o ambiente construído é factor determinante do comportamento humano. Esta relação não deixa de ser verdadeira mas o contrário também o é. Ou seja, também o comportamento humano influencia o ambiente urbano. Para além de o Homem ser o responsável pela edificação dos ambientes urbanos – a sua influência exerce-se logo desde a construção –, a sua influência "*exerce-se tanto através da apropriação – um processo de recriação, que envolve a intervenção física nesse ambiente – como através da construção mental que a adaptação ao ambiente arquitectónico implica*" (*Ibidem*: 23). Assim, a influência que inicialmente se processava num só sentido passa a processar-se em dois, ou melhor, passa a haver "*uma interacção circular, na qual o Homem e o ambiente arquitectónico se formam, reciprocamente, num devir constante*" (*Ibidem*: 24).

Importa referir que o conceito de paisagem, segundo Liceras Ruiz (2003: 20), evoluiu bastante nas últimas décadas. Deixou de ser a simples apreciação visual de um território, como se de um cenário se tratasse, em que a atenção do observador se centra na imagem percebida ou impressa (através de observação directa ou indirecta) dos aspectos morfológicos (a aparência) desse território, para passar a ser algo muito mais complexo e difícil de precisar.

Analisando o Esquema 7 da página seguinte, damos conta de quão complexo é o conceito de paisagem pela infinidade de relações que encerra em si próprio. A paisagem pode ser considerada como "*o ponto de encontro ou o eixo de continuidade e conexão entre diferentes disciplinas*" (Liceras Ruiz, 2003: 11), uma vez que o seu estudo, através das diferentes

Ciências Sociais e Humanas[69], "*facilita a compreensão global das relações homem – território*" (*Ibidem*: 16).

As diferentes dimensões do conceito de paisagem	
um espaço percebido	Composto por elementos que se manifestam nas suas formas, volumes ou cores, mas que também é portador de elementos não visíveis. Todos eles estão sujeitos a dinâmicas e processos de mudança e evolução ao longo do tempo.
um marco de vida	Habitat ou estrutura externa que alberga os meios e modos de vida. Lugar físico no qual se estabelecem relações entre os seus diferentes componentes e as actividades humanas que sustenta.
um recurso	Valorizada como um suporte de operações de extracção, venda ou uso de objectos de consumo que se referem a determinados benefícios (pelas suas matérias primas, como atracção ou suporte da indústria turística, etc.)
um património	O valor e o significado que tem como elemento da memória colectiva dos habitantes dos aglomerados urbanos foi despertado e potenciado pelos atentados ambientais, pela degradação visual ou pela banalização de algumas paisagens.
portadora de semiologia	Na paisagem há informações que se apresentam simultaneamente no espaço e no tempo e que só estão ao alcance de quem sabe descobri-las ou interpretá-las.
um problema	Devido às catástrofes naturais ou produzidas pelo homem, algumas pessoas ou sociedades pensam na paisagem como um problema que é preciso controlar. Por isso estudam soluções que permitem proteger vidas humanas ao mesmo tempo que pensam na paisagem como objecto de protecção, intervenção e planificação.
um valor identitário	As acções humanas sobre a paisagem (distribuição da população ou dos aglomerados urbanos, monumentos, rede viária, etc.) criam marcas e sinais que, para as sociedades que nela habitam, representam elementos de identidade muito fortes. Muita gente se identifica com o lugar onde vive ou viveu, tendo uma sensação de pertença a essa paisagem como um espaço próprio, único e particular. Deste modo, a paisagem supõe geralmente um modo muito directo e imediato de entrada em contacto com o conhecimento de um país ou de uma cultura, mostrando-se como um indicador autobiográfico da sua história e da sua geografia social.
identificação ideológica	Ao observarmos a paisagem poderemos depararmo-nos com diversos elementos com os quais nos identifiquemos ideologicamente, nomeadamente a predilecção por algumas formas ou cores, as estátuas e monumentos, o desenho de determinados edifícios, etc.
um espaço com significado estético	O interesse da arte (nomeadamente das artes visuais e da literatura) na temática da paisagem contribui muito para a sua estetização. Quando na contemplação da paisagem atendemos a considerações em volta das cores, das formas, do desenho, da textura, da simetria, etc. estamos a valorizá-la do ponto de vista estético.

Esquema baseado em Liceras Ruiz, [2003]: 21-3

Esquema 7. O conceito de paisagem nas suas diferentes dimensões.

[69] Segundo Liceras Ruiz (2003: 19) a utilização do conceito de *paisagem* por diversas disciplinas converte-o num conceito *diagonal* e de *utilização polissémica*, uma vez que é usado "*com propriedade em âmbitos tão diferenciados como a geografia, a geologia, a ecologia, a economia, a arquitectura, a política, a engenharia, a jardinagem, a antropologia ou o urbanismo, passando pela arte pictórica e a literatura, pois desde todas estas perspectivas e âmbitos de conhecimento se estuda e/ou se administra a paisagem*".

A este respeito Argan (2005: 228)[70], citando Marsilio Ficino, diz-nos que "*a cidade não é feita de pedras, mas de homens*"; e são todos os homens – não apenas os estudiosos ou literatos – que atribuem valor às pedras. Com esta frase Argan chama-nos a atenção para a estreita relação entre os *homens* e as *pedras* da cidade, ou seja, para a relação entre o Homem e o espaço que o circunda, que, como já vimos, é cada vez mais simbiótica.

Neste trabalho, o conceito de paisagem urbana que iremos usar estará directamente relacionado com o que acabámos de expor. Sintetizando, a paisagem urbana é o espaço, integrado num aglomerado urbano e na sua área envolvente, que cada Ser Humano percepciona, estabelecendo com ele diversas relações. Essas relações, totalmente pessoais, são despoletadas pelos processos perceptivos individuais e levam a que cada Ser Humano, dependendo dos seus interesses, entenda a paisagem urbana como um marco na sua vida, um recurso, um património a preservar, um espaço identitário ou de identificação ideológica, um problema a resolver ou um espaço com significado estético ou semiológico.

3.2| Os elementos da paisagem urbana

Kevin Lynch, no seu famoso livro a *Imagem da Cidade*, publicado originalmente em 1960, definiu os cinco elementos da paisagem urbana: as *vias*, os *limites*, os *bairros*, os *cruzamentos* e os *elementos marcantes* (Lynch, [1999]: 58-95).

As *vias* poderão ser entendidas como o elemento principal da paisagem urbana. Podemos considerar como *vias* as ruas, as estradas, os passeios, os caminhos-de-ferro ou as ciclovias, por exemplo. Estas *vias* apresentam-se como duplamente importantes porque é ao longo delas que a malha urbana se organiza e é através delas que as pessoas se deslocam pela cidade, observando-a. Por isso a perspectiva que temos das cidades é, muitas vezes, dada apenas pelo que observamos nas nossas deslocações por essas *vias*.

Os *limites* são os elementos que marcam a fronteira entre duas áreas diferentes. Não são entendidos como vias mas como barreiras físicas, mais ou menos transponíveis, ou como "costuras" que delimitam uma certa área, interrompendo a linearidade que se observava na paisagem. Estes *limites* podem ser, por exemplo, costas marítimas, as margens de um rio, corte formado por uma linha-férrea ou uma parede.

Os *bairros* são zonas urbanas de dimensão variável, que os observadores identificam pela sua homogeneidade, reconhecendo-lhes *"algo de comum e de identificável*" (Lynch, [1999]: 58). Os *bairros*, conjuntamente com as *vias*, são os elementos mais importantes para que um cidadão estruture mentalmente a sua cidade porque formam conjuntos de unidade – através das formas, das cores, da textura, do tipo de construção ou de edifício – que facilitam o seu reconhecimento tanto do seu interior como do seu exterior.

[70] Esta citação de Argan foi retirada do livro "História da Arte como história da cidade" que foi publicado originalmente em 1984, em italiano. A edição que consultámos foi a tradução brasileira da editora Martins Fontes, na sua 5ª edição, de 2005.

Os *cruzamentos* são locais estratégicos numa cidade uma vez que são pontos de entrada ou saída. São pontos dos quais e para os quais nos deslocamos, podendo mesmo afirmar que as deslocações nas cidades se fazem entre *cruzamentos*. Podemos considerar como *cruzamento* o entrecruzar de vias de comunicação ou de rotas de deslocação, por exemplo uma praça onde cada pessoa segue a sua rota e se cruza com outra, uma esquina, um largo, uma estação intermodal onde temos de mudar de transporte, etc. Estes *cruzamentos* são muitas vezes considerados como a zona mais importante do bairro por ser aí que se desenrola a vida social. Como se percebe, o conceito de *cruzamento* está directamente relacionado com o conceito de *via*, pois os *cruzamentos* são convergências de vias ou de rotas de deslocação, que por sua vez se efectuam através das *vias*; está também relacionado com o conceito de *bairro* por poder ser encarado como um núcleo ou um centro galvanizador da actividade do bairro.

Os *pontos marcantes* são objectos ou lugares físicos apenas observados do exterior. Para que um observador possa identificar esse objecto ou lugar como *ponto marcante* terá de o percepcionar como algo particularmente evidente e distingui-lo de uma grande quantidade de outros elementos presentes na paisagem. Um *ponto marcante* não tem necessariamente de ser grande, é, isso sim, um elemento de contraste com o seu meio envolvente. Tanto podem situar-se dentro do espaço urbano como fora, por exemplo uma cúpula, uma torre ou uma montanha que está localizada a uma determinada distância da cidade e serve como ponto de referência ou indicador de direcção.

> "*Um elemento marcante é, contudo, mais forte quando é visível através de um longo período de tempo ou distância espacial, e mais útil se a direcção de onde o avistamos pode ser identificada. Se a pudermos identificar, quer ao longe quer ao pé, quer nos movamos devagar ou rapidamente, quer de dia quer à noite, tornar-se-á um ponto de apoio para a percepção do complexo e mutável mundo urbano*" (Lynch, [1999]: 114).

Podemos também considerar fachadas, montras, árvores, puxadores de portas ou outros detalhes urbanos como *pontos marcantes* se eles constituírem uma imagem marcante da paisagem daquele local, por exemplo as casas de Santana na ilha da Madeira ou a fachada do café Majestic na Rua de Santa Catarina, no Porto. Contudo, estes pontos apenas poderão ser observados com uma certa proximidade e funcionam muitas vezes como pontos identitários para os cidadãos, os quais lhe atribuem um significado crescente à medida que vão tendo um contacto mais familiar com eles.

Convenhamos que cada um destes elementos da paisagem urbana poderá ser percepcionado de maneira diferente por pessoas diferentes, por exemplo uma auto-estrada poderá ser vista como uma *via* por um camionista mas poderá ser um *limite* para um peão; ou uma favela poderá ser um *bairro* para os seus habitantes e poderá ser um *limite* ou um *ponto marcante* para um turista; ou uma determinada zona da cidade é vista como um *bairro* pelos seus habitantes e como um *cruzamento* por uma pessoa que usa aquele espaço apenas para se deslocar na cidade.

É de referir ainda que nenhum destes elementos existe ou é percepcionado isoladamente, tal como frisa Lynch ([1999]: 60): "*os bairros contêm cruzamentos na sua estrutura, são*

demarcados por limites, cruzados por vias e salpicados por elementos marcantes". Sendo que há uma sobreposição e uma interligação constante entre todos eles na paisagem urbana que percepcionamos. Quando olhamos para um aglomerado urbano não vimos só as *vias* ou só os *pontos marcantes*, vimos todo um conjunto formado por todos esses elementos que Lynch ([1999]: 95) diz serem a "*matéria-prima da imagem do meio ambiente à escala urbana*".

3.3| Qualidade da Paisagem Urbana

No prefácio do seu livro *A Imagem da cidade*, Kevin Lynch lembra-nos que a "*paisagem urbana* (…) *é algo para ser apreciado, lembrado e contemplado*", por isso convém, dizemos nós, que esta seja o mais agradável possível, ou seja, tenha qualidade. Ao longo das últimas décadas urbanistas, arquitectos, designers ou artistas têm-se interessado pelas questões da qualidade da paisagem urbana (Lynch [1999]; Brandão 2000 e 2002; Brandão e Remesar 2003; Cullen 1996). Este interesse na qualidade do espaço urbano, logo na qualidade da paisagem, é descrito por Brandão (2000: 55) como "*a nova cultura de cidade*", uma vez que não deve ser entendida apenas como um "*entretém de países ricos que já construíram tudo o que precisam e agora se dedicam a desenhar o espaço não construído*".

Antes de mais, convém lembrar que falar em qualidade da paisagem urbana é falar em algo com o carácter subjectivo que caracteriza normalmente as apreciações pessoais, uma vez que tendemos a considerar como uma *boa* paisagem aquela que evidencia valores estéticos que nos sejam próximos. Tecemos considerações sobre as características dos elementos que percepcionámos, sobre o ambiente que nos circunda ou sobre o cenário de fundo. Por vezes, a presença de elementos negativos como a degradação urbana, falta de limpeza ou construção desordenada pode levar a que depreciemos a paisagem que temos ante os nossos olhos (Liceras Ruiz, [2003]: 74-5). Em suma, as apreciações que fazemos, sejam elas de carácter mais técnico ou estético, são sempre subjectivas porque são pessoais, podendo levar a que "*a imagem de uma dada realidade* [possa] *variar significativamente entre diferentes observadores*" (Lynch, [1999]: 16).

Tentaremos minimizar a carga subjectiva que possa estar associada à apreciação de uma paisagem urbana, tanto mais que não faremos apreciações ou juízos sobre qualquer paisagem concreta. Ao invés, de uma forma objectiva tentaremos expor quais as características de um espaço urbano de qualidade que, como dissemos, são fundamentais para que se criem paisagens urbanas também de qualidade.

A primeira característica que queremos apresentar de um espaço urbano de qualidade é a *legibilidade*, ou seja, "*facilidade com a qual as partes podem ser reconhecidas e organizadas numa estrutura coerente*" (*Ibidem*: 13). Um espaço urbano legível será aquele em que os seus elementos são facilmente identificáveis, tanto isoladamente como fazendo parte de uma estrutura maior. A esta característica do espaço urbano Lynch chama também *imaginabilidade*:

> "[A imaginabilidade é a] *qualidade de um objecto físico que lhe dá uma grande probabilidade de evocar uma imagem forte num dado observador. É essa forma, cor, disposição, que facilita a produção de imagens mentais vivamente identificadas,*

> *poderosamente estruturadas e altamente úteis no meio ambiente. Também pode ser chamada* legibilidade *ou talvez* visibilidade *em sentido figurado, onde os objectos se podem não apenas ver, mas também são apresentados de uma forma definida e intensa aos nossos sentidos*” (*Ibidem*: 20)

Quando falamos de *legibilidade* ou de *imaginabilidade* estaremos a falar da mesma coisa. Esta característica mais não é do que a *clareza* que uma paisagem urbana tem para os seus cidadãos, possibilitando-lhes a criação de imagens mentais muito úteis para que possam identificar e estruturar o seu meio ambiente.

Mais à frente Lynch explica o que é, nas suas próprias palavras, uma *cidade altamente imaginável* e quais a suas vantagens para o cidadão:

> “*Uma cidade altamente imaginável (aparente, legível ou visível), neste sentido particular, pareceria muito bem formada, distinta, notável; como que convidaria os olhos e os ouvidos a uma maior atenção e participação. O domínio estético de tal ambiente não só se simplificaria como também aumentaria e se tornaria mais profundo. Uma tal cidade poderia ser compreendida para além do tempo como um modelo de grande continuidade, com numerosas partes distintas interligadas claramente. O observador perceptivo e familiar poderia recolher novos impactes estéticos sem aniquilar a sua imagem básica. E cada novo impacte seria uma referência a muitos elementos prévios. O observador seria bem orientado e poder-se-ia mover facilmente. Seria um bom conhecedor do seu ambiente.*” (*Ibidem*)

Os estudos percursores de Kevin Lynch sobre a *imagem da cidade* ainda hoje são seguidos e referenciados por todos aqueles que estudam estas matérias. Este autor não se limitou a definir o que era um ambiente urbano legível, definiu também, claramente, quais as qualidades formais que este deveria ter. Assim, as qualidades de um desenho urbano facilmente legível ou, se quisermos, imaginável, são (*Ibidem*: 118-121):

1. Singularidade: os elementos ambientais deveriam ser nitidamente contrastantes e diferenciados do seu fundo ambiental;

2. Simplicidade da forma: os elementos deveriam ser claros e simples nas suas formas geométricas e no número das suas partes;

3. Continuidade: deveria haver continuação dos limites e das superfícies, proximidade das partes ou repetição rítmica das formas e dos intervalos, semelhança de superfícies e de utilização de espaços;

4. Predominância: uma parte do elemento ou do espaço deveria predominar sobre outras pelo seu tamanho, interesse, ou intensidade, havendo uma característica ou atributo que sobressaísse do conjunto;

5. Clareza de ligação: as ligações e costuras deveriam ser altamente visíveis, com relações e interligações claramente perceptíveis;

6. Diferenciação direccional: a direcção deveria ser indicada por gradientes, elementos assimétricos, ou linhas radiais;

7. Alcance visual: os elementos deveriam ter qualidades que aumentam ou organizam a possibilidade de visão, tanto real como simbolicamente;

8. Consciência do movimento: o sentido do movimento real ou potencial do observador deveria ser facilitado tanto por pistas visuais como cinestésicas;

9. Séries temporais: os elementos podem ser ligados entre si numa *sequência simples* – em que um elemento está ligado ao que o precede e ao que lhe sucede – ou em *sequência temporal e melódica* – em que há um aumento da intensidade das formas até que um máximo seja atingido;

10. Nomes e significados: o reconhecimento dos elementos deveria ser optimizado por nomes, significados ou indicadores de direcção, ou seja, características não físicas que podem reforçar a imagem de um elemento, contribuindo para a cristalização da sua identidade.

A respeito destas dez qualidades enunciadas convém referir que elas não funcionam isoladamente. Se num determinado local está apenas presente uma qualidade ou aparecem algumas delas em conflito – por exemplo duas áreas com tipo de edifícios comuns mas com funções diferentes – a imaginabilidade do local baixa consideravelmente, o que leva a que o observador tenha dificuldade em identificar e estruturar a sua imagem daquele local (*Ibidem*: 121).

Um espaço urbano com as características que enunciámos será um espaço com qualidade, capaz de promover a diversificação das actividades que nele se podem realizar. Segundo Brandão (2000: 57) podemos definir três tipos de actividade que poderão ser realizadas no espaço urbano: as *necessárias*, as *fortuitas* e as *induzidas*. Este autor diz-nos ainda que um espaço urbano de qualidade pode facilmente promover uma passagem das actividades necessárias às fortuitas, induzindo ainda atitudes que se caracterizam, por: "*riqueza, diversidade, qualidade social e cultural, emocional; comportamento de apropriação logo manutenção do espaço*".

3.4| A percepção da paisagem urbana

Actualmente, e segundo dados recentes, no mundo desenvolvido cerca de três quartos da população reside em cidades[71]. Em Portugal estes números são para já um pouco diferentes mas a tendência de convergência é acentuada[72].

[71] Segundo dados das Nações Unidas, cerca de metade da população mundial vive em cidades, mas se considerarmos apenas as áreas mais desenvolvidas do planeta os números alteram-se radicalmente. De toda a população mundial que reside em países desenvolvidos cerca de 75%, ou seja três quartos, vive em cidades, prevendo-se mesmo que este número possa ultrapassar os 80% em 2030. Actualmente, a taxa de crescimento anual para a população nas cidades é superior em dobro à taxa de crescimento total da população, prevendo-se que em 2030 seja 16 vezes superior. Deste modo, assistiremos a um crescimento da urbanização mundial da população cada vez mais rápido.

[72]Actualmente em Portugal cerca de 58% da população residente vive em cidades, prevendo-se que em 2030 possa atingir os 71,4%. Se actualmente a taxa de crescimento da população urbana em Portugal é 3,5 vezes superior à taxa de crescimento da população total, em 2030 prevê-se que esta diferença aumente para 35,5 vezes. Assim, assistiremos em Portugal a uma urbanização da população muito acelerada.

Por si só estes dados merecem reflexão e acção. Reflexão porque é necessário saber porque razão cada vez mais pessoas deixam o espaço rural para se concentrarem no urbano; e acção porque é necessário criar condições para que as pessoas se fixem nos espaços rurais e ao mesmo tempo tentar que o inevitável crescimento dos espaços urbanos seja feito com qualidade. Pensamos que, neste último ponto, a construção e/ou manutenção de paisagens urbanas com qualidade, bem como a educação, serão factores fundamentais para um crescimento ordenado do espaços urbanos, para que os cidadãos possam fruí-los da melhor maneira. Torna-se premente perceber como os cidadãos percepcionam o espaço urbano em que se movem, como constroem as imagens desse espaço, e que paisagens guardam. Se percebermos isto, facilmente poderemos construir espaços urbanos de qualidade e ajudar os cidadãos a fruí-los convenientemente.

Neste ponto iremos abordar as diferentes imagens da cidade, considerando que cada sujeito tem a sua própria imagem, resultante da sua própria vivência urbana. No entanto, existe uma imagem que parece comum a um determinado grupo, mais ou menos homogéneo, e que é designada por *imagem pública*. Analisaremos ainda as características actuais de uma paisagem urbana, cada vez mais global, e as vantagens de uma paisagem legível para os cidadãos. Falaremos das dimensões que podemos encontrar na análise da paisagem urbana e da importância da educação na percepção da paisagem.

Como já deixámos claro na definição de "paisagem urbana" que apresentámos, não podemos falar de uma paisagem mas sim de múltiplas paisagens, pelo simples facto de a experiência perceptiva – da qual decorre a construção da imagem da cidade, ou seja da paisagem – ser um fenómeno individual, logo potencialmente diferenciado entre cada indivíduo. Por certo que a paisagem imaginada pelos políticos é diferente daquela pintada pelos *grafiters*; ou a cidade habitada por um nativo difere daquela visitada por um turista (Peixoto e Frias, 2001; Muga, 2005). As imagens que cada sujeito constrói do espaço urbano em que se movimenta são o resultado de um "*processo bilateral*" entre ele próprio e o espaço.

> "*O meio ambiente sugere distinções e relações, e o observador – com grande adaptação e à luz dos seus objectivos próprios – selecciona, organiza e dota de sentido aquilo que vê. A imagem, agora assim desenvolvida, limita e dá ênfase ao que é visto, enquanto a própria imagem é posta à prova contra a capacidade de registo perceptual, num processo de constante interacção.*" (Lynch, [1999]: 16)

Os sujeitos, como *elementos móveis* da cidade[73], não são apenas espectadores, são também actores na medida em que interagem e fazem parte da paisagem urbana que é percepcionada pelos outros sujeitos.

> "*Não somos apenas observadores deste espectáculo, mas sim uma parte activa dele, participando com os outros num mesmo palco. Na maior parte das vezes, a nossa percepção da cidade não é íntegra, mas sim bastante parcial, fragmentária, envolvida noutras referências. Quase todos os sentidos estão envolvidos e a imagem é o composto resultante de todos eles.*"

[73] Kevin Lynch (*op. cit.*: 11-2) refere-se às pessoas e às suas actividade como *elementos móveis* da cidade, assinalando que estas são tão importantes como as partes físicas e imóveis.

Cada sujeito "*cria e sustenta a sua própria imagem*" da cidade, mas, no entanto, parece haver uma imagem que reúne consenso entre os membros de um mesmo grupo. Estas imagens partilhadas por um grupo de sujeitos são designadas por Lynch (*op. cit.*: 17) como "*imagens públicas*". As *imagens públicas* são *"figuras mentais comuns que um grande número de habitantes de uma cidade possui*" (*Ibidem*). É claro que estas imagens são influenciadas por diversos factores, como por exemplo os interesses, a profissão, a cultura dos sujeitos, ou as relações que cada cidadão possui com determinadas partes da cidade. Estas influências tornam as imagens de cada sujeito cheias de *memórias e significações* (*Ibidem*: 11), o que leva Argan (2005), seguindo a mesma linha de pensamento, a explicá-las da seguinte forma:

> "*Há lugares mais frequentados, para onde todas as linhas acabariam convergindo; percursos comuns aos componentes de certos grupos sociais, outros comuns a diferentes grupos; locais ou objectos para os quais a atribuição de valor seria absolutamente concorde, outros para os quais seria controversa.*" (Argan, 2005: 234)

Parece-nos consensual que a *imagem pública* que um arquitecto tem, por exemplo, do Bairro Alto em Lisboa é diferente daquela que tem um cantoneiro ou que tem um noctívago. Mas quanto mais homogéneo for o grupo de sujeitos nas suas diferentes categorias mais consensuais parecem ser as *imagens públicas* (Lynch, [1999]: 17).

> "*Parece haver uma imagem pública de qualquer cidade que é a sobreposição de imagens de muitos indivíduos. Ou talvez haja uma série de imagens públicas, criadas por um número significativo de cidadãos. Tais imagens de grupo são necessárias, quando se pretende que um indivíduo opere de um modo bem sucedido dentro do seu meio ambiente e coopere com os seus companheiros. Cada indivíduo tem uma imagem própria e única que, de certa forma, raramente ou mesmo nunca é divulgada, mas que, contudo, se aproxima da imagem pública e que, em meios ambientes diferentes, se torna mais ou menos determinante, mais ou menos aceite.*" (*Ibidem*: 57)

Segundo Argan (2005: 232) a construção destas imagens é o resultado da nossa vivência na cidade, uma vez que quase toda a nossa existência é passada na cidade, quase todas as imagens que possuímos são resultantes dessa vivência.

> "*É evidente que, se nove décimos da nossa existência transcorrem na cidade, a cidade é a fonte de nove décimos das imagens sedimentadas em diversos níveis da nossa memória. Essas imagens podem ser visuais ou auditivas e, como todas as imagens, podem ser mnemónicas, perceptivas, eidéticas.*" (*Ibidem*: 232-3).

Para Lynch (*op. cit.*: 18) a paisagem urbana pode ser analisada segundo três componentes: a *identidade, a estrutura e* o *significado*. A separação destes três componentes apenas deve ser equacionada num plano abstracto uma vez que eles são indissociáveis. Deste modo, uma paisagem urbana compreensível requer, em primeiro lugar, que se possa identificar os objectos que nela existem, ou seja, que se possam distinguir uns dos outros; em segundo lugar, a paisagem deve dar-nos a possibilidade de percebermos a relação estrutural ou espacial existente entre os objectos e entre estes e o observador; e, por último, os objectos percepcionados têm de ter para o observador um significado prático e emocional.

Contudo, alguns autores, como Castells (1998) ou Brandão (2000; 2002), alertam para o facto de as imagens que possuímos actualmente das nossas cidades serem cada vez mais globalizadas, ou seja, parece haver uma crescente homogeneização da paisagem a nível

global. A "*acessibilidade*" é para Brandão (2000: 58) a principal causa deste facto, uma vez que promove "*a fácil difusão dos modelos*", o que leva à construção de uma "*paisagem global*". Mas este autor aponta mesmo quatro sinais que podemos observar nas paisagens globalizadas: a *simplificação* – em que os componentes da cidade são cada vez mais restritos e simplificados; a *redução* – verifica-se a eliminação do que é específico ou típico em cada local; a *padronização* – cada vez mais em diferentes cidades se podem encontrar modelos padronizados e por isso repetidos; e a *deslocalização* – há nas novas paisagens construídas com uma clara indiferença em relação ao contexto físico já existente.

Na opinião de Castells (1998) há, cada vez mais, uma "*indiferenciação global do espaço*", mas o desenho arquitectónico e o urbanismo podem surgir como uma tentativa de resistência a esta paisagem global. Esta perspectiva é também partilhada por Brandão (2002: 41) quando afirma que "*o desenho, a localização e a função dos edifícios podem enfatizar a identidade e o carácter dos percursos e espaços que servem.*"

Uma paisagem urbana legível, tal como a definimos anteriormente, tem inúmeras vantagens para os cidadãos que dela usufruem. Uma delas é possibilitar o aprofundamento e a intensificação da experiência humana, uma vez que se constitui como "*uma base útil para o crescimento do indivíduo*", pois permite-lhe estabelecer "*uma relação harmoniosa entre si e o mundo exterior*" (Lynch, [1999]: 14-5). Outra vantagem relaciona-se com o processo de orientação dos individuos no espaço urbano.

> "*No processo de orientação, o elo estratégico é a imagem do meio ambiente, a imagem mental generalizada do mundo exterior que o indivíduo retém. Esta imagem é o produto da percepção imediata e da memória da experiência passada e ela está habituada a interpretar informações e a comandar acções. A necessidade de conhecer e estruturar o nosso meio é tão importante e tão enraizada no passado que esta imagem tem uma grande relevância prática e emocional no indivíduo.*" (*Ibidem*)

Operando sobre a forma física da paisagem urbana, os sujeitos desenvolvem a sua imagem do meio ambiente "*através de um processo de aprendizagem interno*" (*Ibidem*: 23).

> "*É um velho hábito nosso adaptarmo-nos ao meio ambiente, discriminar e organizar perceptualmente tudo o que se apresenta aos nossos sentidos. A própria sobrevivência e o próprio domínio assentam nesta adaptação sensorial…*" (*Ibidem*: 107)

No início deste ponto referimo-nos à importância da educação como um factor fundamental para um crescimento ordenado dos espaços urbanos, a par da própria construção de novos espaços ou da manutenção dos já existentes. Poderá, à primeira vista, parecer redutora esta relação de causa efeito mas na realidade não o é, tal como tão bem o explica Lynch (*op. cit.*: 132-3):

> "*No desenvolvimento da imagem, a educação visual será tão importante como o modelar do que é visto. De facto, estes dois aspectos formam um processo circular em espiral: educação visual levando o cidadão a actuar sobre o seu mundo visual e esta acção causando nele a capacidade de ver de modo mais nítido.*"

Brandão (2000; 2002; 2003) refere-se mais à questão da construção dos espaços do que à educação visual de que nos fala Lynch, mas adianta-nos importantes sugestões para que

possamos construir espaços de qualidade, mais legíveis, logo mais educativos no sentido em que contribuem para o enriquecimento da experiência humana.

> "Criar e/ou destacar marcos urbanos, diferenciar percursos, assinalar cruzamentos e potenciar pontos focais, ajuda as pessoas a conceber sistemas mentais de referenciação geográfica e a localizarem-se no território, facto que pode dispensar ou complementar a necessidade de informação específica." (Brandão, 2002: 40-1)

A *informação específica* a que se refere o autor não é mais do que a sinalética que podemos encontrar na cidade e que podemos considerar como "*um elemento conivente do ruído*" (Brandão, 2003: 9), uma vez que muitas vezes aparece como forma de organizar o que está desorganizado, ou melhor, como forma de proporcionar ao cidadão a possibilidade de se encontrar nessa desordenação.

Deste modo, a educação joga aqui vários papéis muito importantes na construção das imagens da cidade ou, se quisermos, na percepção da paisagem urbana. Ao referirmos a importância da cultura ou da profissão dos indivíduos na construção da imagem da cidade não podemos esquecer que, na nossa sociedade ocidental, estes dois factores estão intimamente ligados à educação; a educação, tal como referia Lynch, leva o cidadão a actuar sobre o seu mundo, tornando-se mais atento e interventivo, porque também é mais conhecedor; a educação permite ao cidadão reunir um conjunto de competências que o habilitam a viver ou estar em paisagens urbanas pouco legíveis, conseguindo assim, com maior ou menor grau de dificuldade, descobrir pontos marcantes que lhe permitam orientar-se no espaço.

4| A paisagem urbana nos desenhos das crianças

Os desenhos infantis têm sido desde há muito tempo, e até aos dias de hoje, objecto de estudo por diversos investigadores[74], como por exemplo Viktor Lowenfeld, Arno Stern, George-Henry Luquet, Jean Piaget ou Rudolf Arnheim, apenas para referir alguns, mas também no nosso país os desenhos infantis têm sido amplamente estudados. Referimo-nos aos estudos de Isabel Cottinelli Telmo (1986 e 2001); Camilo Cardoso e Manuela Valsassina (1988); Maria Isabel Gândara (1991); Eduarda Coquet (1995); Clara Botelho (1999); Ana Bela Mendes (2002); João Lopes da Silva (2005); ou Ana Mantero (2005), para citar apenas alguns trabalhos entre a muita investigação que se tem feito nesta área.

Estes diferentes estudos a que nos referimos têm sobre um mesmo assunto – o desenho infantil – diferentes abordagens. Uns situam-se na análise narrativa dos desenhos (Coquet, 1995), outros no auto-conceito (Botelho, 1999) ou no conceito do outro diferente (Silva, 2005), outros ainda na análise simbólica (Gândara, 1991) ou nos níveis de criatividade demonstrados (Mendes, 2002).

Mas no panorama nacional, tal como no internacional, poucos são os estudos sobre o desenho infantil que se debruçam sobre a representação do espaço – assunto que nos interessa particularmente para a nossa dissertação – e muito menos ainda são aqueles que abordam a representação do espaço no que se refere à paisagem urbana.

Sobre a representação do espaço, além dos estudos de Piaget, Lowenfeld e Arnheim, gostaríamos particularmente de referir o estudo de Cottinelli Telmo (1986 e 1991) sobre o desenvolvimento da representação da terceira dimensão nos desenhos de casas feitos por crianças. Este estudo interessa-nos pela particularidade de se debruçar sobre a representação de casas, logo de ambientes urbanos. Embora o tema dado às crianças envolvidas neste estudo fosse "*A escola*", a investigadora pediu-lhes que representassem também as *casas à volta*, ou seja o envolvimento urbano, o que constituiu uma nota de análise e discussão com alguns dados relevantes para o nosso trabalho.

Quanto à representação da paisagem urbana, os estudos escasseiam mas gostaríamos igualmente de referenciar um trabalho que nos despertou particular interesse. Falamos do estudo levado a cabo por António Battro e Eduardo Ellis, intitulado *La imagen de la ciudad en los niños*[75]. Este estudo tenta cruzar, pela primeira vez, as teorias de Piaget sobre a evolução

[74] Segundo Macdonald (2004: 328) e Efland (2002: 239-40), a primeira análise compreensiva e classificação dos desenhos das crianças em estádios de desenvolvimento foi elaborada por James Sully (1842-1923) em 1895 com a publicação do seu livro *Studies of Childhood*, que viria a ter uma grande repercussão tanto na Grã-Bretanha como nos Estados Unidos.

[75] Este estudo levado a cabo por estes dois autores teve origem no projecto pioneiro de Kevin Lynch e Barnerjee, em 1971, sobre o desenvolvimento da percepção urbana de crianças e adolescentes, designado de *Research Guide for an International Study of the Impact of Economic Development on the Spatial* Environment *of Children*. Este estudo, coordenado pela UNESCO, foi levado a cabo em seis cidades da Argentina, México, Austrália e Polónia. Na Argentina, os estudos foram realizados por António Battro e Eduardo Ellis e publicados no livro *Growing up in cities*, editado em 1977 por Kevin Lynch.

dos processos cognitivos básicos relacionados com o espaço e com as imagens mentais da criança e a teoria de Kevin Lynch sobre a *imagem da cidade*. Segundo os autores, poderemos observar neste trabalho o modo como se conjugam, num processo único, duas vertentes diferentes: a psico-genética e a urbanística. Os próprios autores assumem a novidade e importância do seu estudo, defendendo que a cidade é, cada vez mais, um *lugar onde se aprende*, dando-nos conta que muitos educadores contemporâneos já começam a utilizar a cidade como *um verdadeiro prolongamento da escola*.

> "Esperamos que o conhecimento da evolução da imagem urbana sirva à nossa sociedade para planear melhor o espaço vital de todos os cidadãos, incluindo as crianças. Os urbanistas poderão tirar proveito da visão infantil das cidades e os psicólogos poderão tomar maior consciência dos processos cognitivos específicos da vida urbana que se integram nas grandes etapas ou estádios psicogenéticos."[76]

Para a realização deste estudo, os autores recolheram dados essencialmente através de desenhos e de maquetas, mas, por revelarem maior afinidade com o nosso trabalho, centraremos a nossa análise e comentário nos resultados obtidos com os desenhos da cidade.

Apresentámos inicialmente estes dois estudos sobre os quais nos baseamos para podermos agora comparar resultados, extrapolando-os para o nosso objecto de estudo e complementando-os com outros de igual interesse.

Os diversos estudos sobre a evolução do desenho das crianças têm permitido tirar diversas conclusões de enorme relevância, mas nem sempre unânimes. Contudo, não nos debruçaremos sobre este assunto por não ser o tema principal do nosso trabalho e por nos interessar mais as semelhanças do que as diferenças entre cada uma das teorias[77].

Parece unânime que há o envolvimento de processos perceptivos e cognitivos (se é que devemos separar os dois) mais ou menos complexos quando as crianças elaboram os seus desenhos. Piaget (cit. por Battro e Ellis, 1999), diz-nos que a evolução do desenho das crianças é solidária com a sua estruturação mental do espaço. Complementarmente, Rudolf Arnheim (2000, 156) afirma que a vida mental das crianças está intimamente ligada às suas experiências sensoriais. Daqui depreendemos que a vivência do espaço é fundamental para

---

A partir de 1976, estes dois autores estenderam os seus estudos a duas cidades do Brasil: Araraquara e Curitiba. O livro *La imagen de la ciudad en los niños*, que citamos no nosso trabalho, expõe os resultados obtidos no Brasil.

A metodologia seguida por estes autores assentou em três meios diferentes de recolha de dados: desenhos, maquetas e comentários verbais. Foram recolhidos desenhos de observação, realizados *in situ*, e desenhos de memória, realizados logo depois do passeio pela cidade. Foram construídas maquetas, recorrendo a blocos de madeira e plasticina, depois de uma visita ao local. Posteriormente as maquetas construídas pelas crianças foram comparadas com uma outra construída por um profissional. À semelhança da metodologia seguida por Lynch no seu estudo sobre a *imagem da cidade*, os comentários verbais foram tidos como uma importante fonte de informação mas, neste caso, apenas complementar aos dados recolhidos nas maquetas e nos desenhos.

[76] Tradução livre do castelhano: "*Esperamos que el conocimiento de la evolución de la imagen urbana sirva a nuestra sociedad para programar mejor el espacio vital de todos los ciudadanos incluyendo a los niños. Los urbanistas podrán sacar provecho de la visión infantil de la ciudad y los psicólogos podrán tomar mayor conciencia de los procesos cognitivos específicos de la vida urbana se integran en las grandes etapas o estadios psicogenéticos.*" (Battro e Ellis, 1999).

[77] Relativamente às diferentes teorias sobre a evolução do desenho infantil poder-se-á consultar a tese de doutoramento do Professor João Fróis – *As Artes Visuais na Educação: perspectiva histórica*, nomeadamente o Capítulo 3, *Arte Infantil: inocência e convencionalismo*, pp. 129-181.

que a criança o estruture mentalmente. Esta afirmação é corroborada por Cottinelli Telmo (1986: 60-71) quando verificou no seu estudo que as crianças do meio rural, que iam habitualmente a pé para a escola, desenharam muito mais área do que as crianças da cidade, demonstrando assim um maior conhecimento do espaço. Também Brittain e Lowenfeld (1977: 236), falando da transição entre a representação da linha de base e a representação do plano nos desenhos das crianças, refere, embora de modo especulativo, que parece haver uma relação entre o início da representação do plano e o aumento da actividade física e da curiosidade natural da criança. Outro estudo, de André Dupre e Mónica O'Neil-Gilbert[78] (1985: 28), que comparou a representação cognitiva das crianças da cidade e da aldeia, concluiu que existe uma estreita relação entre a extensão da actividade espacial da criança e a extensão espacial representada nos desenhos, o que levou, mais uma vez, a que as crianças da cidade representassem muito menos área do que as crianças da aldeia. Estes dois autores, citando outros estudos, referem ainda que as crianças que vão para a escola de carro ou de autocarro revelam dificuldades na representação do espaço (*Ibidem*: 27)[79].

Há, obviamente, factores associados à vivência do espaço que parecem influenciar a sua estruturação mental por parte das crianças. Referimo-nos essencialmente a dois tipos de factores: os de ordem intrínseca, como o crescimento, o desenvolvimento de capacidades físicas e do conhecimento cinestésico, a autonomia, a curiosidade, e a relação afectiva com o local; e os de ordem extrínseca, como a estruturação urbanística do espaço, o modo de deslocação para a escola, a sensação de segurança sentida ou incutida em cada local, ou a atitude dos pais face à permissão de as crianças se deslocarem sozinhas no espaço (Cottinelli Telmo, 1986 e 1991; Brittain e Lowenfeld, 1977; Dupre e O'Neil-Gilbert, 1985; Kaplan, 1985). Todos estes factores são apontados por um ou por vários autores como influentes na capacidade de as crianças apreenderem o espaço e, consequentemente, de o representarem.

O aparecimento da representação tridimensional nos desenhos das crianças faz parte da sua evolução natural e tem-se revelado bastante difícil de caracterizar, tanto mais que parecem haver dois conceitos diferentes na representação do espaço (Cottinelli Telmo, 1986 e 1991): a representação do espaço nos objectos; e a representação dos objectos no espaço. Segundo Piaget (cit. por Cottinelli Telmo, 1986: 24) estes dois conceitos aparecem paralelamente, dado que ambos têm a sua origem na diferenciação e coordenação dos pontos de vista. Apesar do investigador suíço não ter estudado a relação entre estes dois conceitos considera que ambos se podem observar simultaneamente nos desenhos das crianças.

[78] Estes dois autores são professores na *University of Montereal*, Quebec, Canadá. O estudo que realizaram intitula-se *Town and city children's macro-space cognitive representation: a comparative study*. Este estudo foi realizado com crianças entre os 9 e os 11 anos de uma zona rural [*rural village*] e de um bairro de uma zona urbana [*urban neighborhood*], escolhidos exactamente pelas suas especificidades que os distinguem: densidade populacional, utilização do espaço, e características dos edifícios. A recolha de dados foi feita através da construção de maquetas, com materiais manipuláveis, e o registo das conversas das crianças enquanto construíam. Depois da construção das maquetas os alunos tinham de assinalar no mapa a que área correspondia a sua maqueta e elaborar desenhos dessa mesma área.

[79] Estes autores afirmam que os estudos de Hart (1979); Cloutier (1981) e Berzok (1979) são unânimes em considerar que as crianças que se deslocam para a escola de carro ou autocarro têm mais dificuldade na representação do espaço. Este dado influenciou a metodologia seguida no seu estudo uma vez que só escolheram crianças que se deslocassem a pé para a escola.

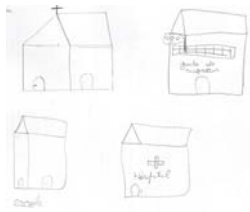
Para o nosso trabalho em particular, interessa frisar que os dois conceitos de representação do espaço são fundamentais. Se por um lado a capacidade de *representação do espaço nos objectos* habilita as crianças a representar profundidades, concavidades, convexidades ou protuberâncias de um objecto de modo a que o seu desenho se torne perceptível para o observador – esta capacidade tem especial interesse, por exemplo, na representação de esculturas –, por outro lado a capacidade de *representar objectos no espaço* habilita a criança a representar diversos objectos existentes num mesmo campo visual, representando relações de proximidade, grandeza, verticalidade ou horizontalidade, interdependência, similitude, etc. – esta capacidade tem especial interesse na representação de uma paisagem urbana. Resumindo, se a *representação de espaço no objecto* evidencia a compreensão desse mesmo objecto, a *representação de objectos no espaço* evidencia a compreensão da relação entre um conjunto de objectos.

Observamos que nos seus desenhos, as crianças expressam muito mais um conceito arquitectónico de espaço do que um conceito visual. Queremos com isto dizer que o recurso a elevações, planos ou secções funciona para a criança como uma forma de expressar o conceito de espaço, muito mais adequada aos seus propósitos do que as regras académicas da perspectiva (Macdonald, 2004: 339).

A capacidade de as crianças representarem a terceira dimensão aparece e aumenta de complexidade com a idade. Este aumento de complexidade dos desenhos pode estar associado a diversos factores como o aumento da capacidade cognitiva e de percepção do espaço ou o aumento da destreza manual que permitirá uma melhor execução técnica do desenho. Mas vários autores (Kaplan, 1985; Cottinelli Telmo, 1986 e 1991; Brittain e Lowenfeld, 1977) falam da importância dos factores afectivos no aumento da complexidade dos desenhos. Brittain e Lowenfeld (*op. cit.*) afirmam que uma criança se sente muito mais empenhada na execução de um desenho quando se sente afectivamente ligada ao que está a representar, pondo todo o seu empenho e dedicação na representação de todos os pormenores. Cottinelli Telmo notou o mesmo sentimento em relação aos desenhos da escola que pediu às crianças envolvidas no seu estudo:

> "*…as conotações afectivas da escola e do seu envolvimento podem também influenciar a aquisição dos conceitos infantis de representação do espaço. A escola tem conotações afectivas para as crianças e elas gostam de desenhar edifícios, especialmente aqueles em que vivem e trabalham. Todas as crianças que entraram neste estudo desenharam a escola com todo o entusiasmo.*" (Cottinelli Telmo, 1986: 63)

Kaplan (*op. cit.*) vai mesmo mais longe e coloca as questões afectivas a montante da representação do espaço, ou seja, coloca-as no âmbito da percepção do espaço o que, na sua opinião, influencia grandemente a aprendizagem que pode ocorrer nesse contexto.

> "Factores afectivos como a clareza cognitiva, a atenção e a preferência têm um profundo impacto nas aprendizagens realizadas no envolvimento. Se as pessoas não são neutras em relação ao que aprendem, se não são neutras em relação ao que lhe

> chama a atenção, se não são neutras em relação aos locais onde escolhem ir, então podemos dizer que há uma dimensão afectiva da aprendizagem”[80] (Kaplan, 1985: 19).

Deste modo, podemos dizer que a influência dos factores afectivos na representação do espaço se situa em duas dimensões diferentes: na percepção do espaço e na execução dos desenhos. Consideramos que estas duas dimensões são interdependentes. Se a nossa preferência por um determinado espaço influencia positivamente a atenção que lhe dispensamos temos mais oportunidades de receber os estímulos que daí advêm e percepcionar todos os seus pormenores. Se tivermos de representar esse espaço, além de nos sentirmos motivados porque nos identificamos com ele, estamos mais aptos a fazê-lo pois conhecemo-lo bem. Há pois uma certa causalidade circular neste processo.

Como já referimos, o desenho infantil tem sido ao longo dos anos um objecto de estudo apetecível para muitos investigadores, nomeadamente do campo da educação e da psicologia. O espaço urbano também tem sido alvo de alguma investigação, nomeadamente em áreas como o design urbano, o urbanismo, a arquitectura, a geografia ou a psicologia ambiental. Contudo, há uma certa carência de estudos que cruzem estas duas áreas.

Para o nosso trabalho, em particular, interessa-nos saber como evolui a representação da paisagem urbana no desenho infantil. António Battro e Eduardo Ellis estudaram esta evolução e é o único estudo que conhecemos nesta área específica[81].

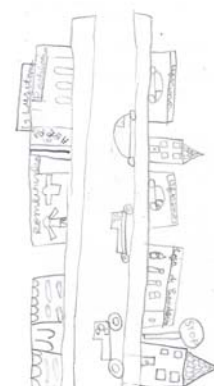
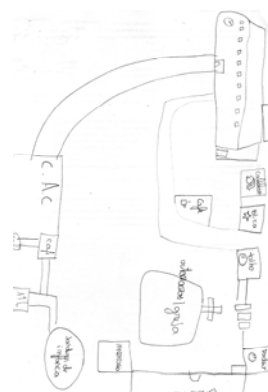
Estes investigadores concluíram que a representação da paisagem urbana no desenho infantil evolui em quatro estádios fundamentais, que sintetizamos no esquema seguinte:

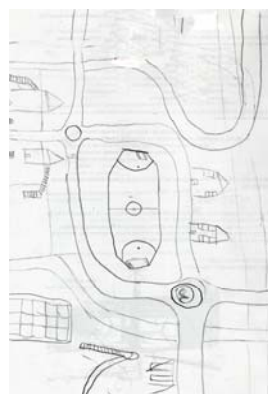
Estádio	Principais características	Exemplos [a)]
Estádio I Elementos urbanos isolados	**Subestádio Ia** - Não existe o desenho explícito de ruas; - Aparecem algumas casas, árvores, personagens ou veículos dispersos; - As *vias* como elemento da paisagem urbana não estão estruturadas e os restantes elementos também estão ausentes do desenho; - Os desenhos são estereotipados e não têm qualquer semelhança com a realidade, havendo apenas uma representação de detalhes, quase simbólicos, como uma flor, uma casa ou um carro.	
	Subestádio Ib - Aparece o primeiro esboço de organização da paisagem urbana: a rua (ou a *via*); - A rua aparece quase sempre como sendo a linha de base onde assentam todos os elementos representados; - Não há ainda indícios de representação tridimensional, uma vez que todos os edifícios são claramente bidimensionais.	

[80] Tradução livre do inglês: “*Affective factors such as these – cognitive clarity, attention and preference – must have a profound impact on environmental learning. If people are not neutral about what they learn, if they are not neutral about what hold their attention, if they are not neutral about where they choose to go, then much affective shaping of learning likely to occur.*”

[81] Além dos já referidos estudos sobre o desenvolvimento gráfico das crianças, nas nossas pesquisas bibliográficas tivemos contacto com outros estudos, na sua grande maioria realizados na América Central e América do Sul, principalmente ligados à Geografia e ao seu ensino, que estudavam as representações de lugares específicos e não especificamente a evolução da representação do espaço nos desenhos das crianças.

Estádio II
Organização local da paisagem urbana

Subestádio IIa
- A rua aparece claramente definida e ladeada por filas de casas;
- As casas (ou outros elementos que ladeiem a rua) são representadas rebatidas e assentam em cada uma das linhas que definem a rua;
- Ausência de perspectiva;
- Há um tratamento descritivo da paisagem urbana, ou seja, muito do que é representado é também acompanhado do seu nome (por exemplo o nome de estabelecimentos comerciais);
- Estes descritores da cidade parecem indicar a existência de *pontos marcantes* na paisagem, pelo menos para a criança;
- A paisagem começa a ser legível no desenho.

Subestádio IIb
- A paisagem urbana organiza-se definitivamente em volta das *vias*;
- As *vias* não representam o reticulado da paisagem urbana mas sim uma estrutura arborescente;
- As *vias* ocupam grande parte do desenho;
- Os diferentes *bairros* representados são muitas vezes identificados pelo seu nome;
- Não há nos desenhos a representação de *cruzamentos*, nem intersecção de *vias*;
- O que interessa na realidade é o sistema de *vias*, uma vez que as edificações são representadas de um modo disperso e com pouca importância na estrutura do desenho.

Estádio III
Organização global da paisagem urbana

Subestádio IIIa
- Verificam-se neste estádio mudanças qualitativas nos desenhos: o que era *fundo* no estádio anterior passa a ser *figura* neste estádio, ou seja, no estádio anterior as ruas funcionavam como figuras dado que organizavam a estrutura do desenho e os locais reservados às edificações eram muitas vezes deixados em branco, o que podíamos considerar como fundo. Neste subestádio em particular desenham-se claramente os *bairros* (que passam a ser figuras) e as ruas passam a ser espaços vazios (fundo).
- As casas são exaustivamente representadas dentro de cada um dos bairros;
- A paisagem urbana adquire uma estrutura modelar em xadrez, o que faz com que apareçam com mais frequência os ângulos rectos no desenho;

Subestádio IIIb
- Um mapa de uma cidade desenhado por uma criança neste estádio pode chegar a ser tão elaborado como o de um urbanista;
- O contraste figura fundo desaparece e todos os elementos são tratados num plano de igualdade;
- Os *pontos marcantes* aparecem sinteticamente distribuídos e perfeitamente localizados;
- Há, especialmente nos desenhos de observação, a aplicação das regras da perspectiva;
- Verifica-se neste estádio a interpretação e a representação correctas do espaço urbano.

Estádio IV Escala geográfica	- Neste estádio cabem todos os desenhos que excedem a escala intra-urbana; - Os mapas neste estádio chegam a um grau de síntese extrema, o que supõe um elevado nível de abstracção; - Há muitas vezes a representação dos subúrbios e do espaço rural que se prolonga para lá destes; - São também representadas as vias de acesso à cidade, estabelecendo relação com aglomerados próximos.	

[a] Os exemplos foram retirados dos questionários do nosso estudo. Escolhemos os exemplos que melhor ilustram as características de cada um dos estádios.

Esquema síntese baseado em Battro e Ellis, 1999.

Esquema 8. Estádios de representação da paisagem urbana no desenho infantil.

A metodologia usada por estes investigadores permitiu recolher três tipos diferentes de desenho: o primeiro durante uma visita ao local escolhido em que era pedido às crianças que desenhassem o que estavam a ver; o segundo era realizado logo depois da visita, em que era pedido às crianças que reconstruíssem o trajecto de memória, ou seja, o que viram; o terceiro desenho era obtido durante uma entrevista individual na qual as crianças falavam sobre o seu conhecimento da cidade e desenhavam o que sabiam dela.

Estamos, portanto, perante três situações distintas de recolha de representações da paisagem urbana: os desenhos de observação fornecem-nos informações sobre como as crianças extraem informação da paisagem que têm à sua frente. O desenho feito *à posteriori*, de memória, exige uma reconstrução mnésica do que a criança acabou de vivenciar, o que envolve processos cognitivos diferentes dos anteriores. Os desenhos realizados durante a entrevista fornecem pistas ao investigador sobre os mapas mentais que permitem à criança localizar-se no espaço urbano.

Para classificar os desenhos nestes quatro estádios, os investigadores agruparam-nos em diferentes categorias, desde os mais simples aos mais elaborados. O critério que prevaleceu na classificação dos desenhos foi a qualidade dos mesmos, ou seja a sua organização enquanto representação da paisagem urbana, e não outros critérios como o género e a idade das crianças. Deste modo, é perfeitamente plausível que crianças da mesma idade possam estar em estádios muito diferentes, e é por esta razão que não são sugeridos intervalos de idade correspondentes a cada estádio. Contudo, apesar das notórias diferenças[82], podemos traçar aqui algum paralelismo com os estádios do desenvolvimento do desenho infantil definidos por Lowenfeld. Por certo que a representação da paisagem urbana não está dissociada do domínio de competências técnicas do desenho, por isso será verosímil traçar este paralelismo. Quanto a nós, os desenhos que correspondem ao Estádio I definido por Battro e Ellis reúnem um conjunto de características semelhantes ao Estádio Pré-Esquemático de Lowenfeld, assim como o Estádio II reúne características do Estádio Esquemático, o Estádio

[82] Uma das diferenças que podemos apontar prende-se com o facto de Lowenfeld definir para cada estádio intervalos de idade enquanto que Ellis e Battro afirmam que crianças de diferentes idades podem estar num mesmo estádio.

III reúne características do Estádio do Realismo Nascente, e o Estádio IV reúne características do Estádio Pseudo-Naturalista[83].

Desenhar uma paisagem urbana pode ser uma tarefa um tanto complexa se pensarmos no processo cognitivo necessário para transformar uma realidade percepcionada a três dimensões numa representação bidimensional. Esta tarefa parece ainda mais complexa quando executada por uma criança, mas o artista e professor António Olaio apresenta o desenho como uma forma de síntese e de entendimento da paisagem urbana, ou seja, sugere que o desenho é uma forma de compreensão da realidade que está perante os nossos olhos.

> "*Perante a complexidade da paisagem urbana o desenho pode ser um precioso instrumento de síntese. E, mais do que percepcionar a realidade como somatório de objectos, pelo desenho podem tornar-se visíveis linhas de força que estruturam a paisagem.*" (Olaio, 2006: 34)

Contudo, parece ser mais simples para uma criança realizar uma maqueta do espaço urbano do que desenhá-lo. A provar esta afirmação está o estudo comparativo de Battro e Ellis entre a evolução da representação da imagem da cidade em maquetas e em desenhos. Estes dois investigadores concluíram que há uma correspondência muito estreita entre os dois tipos de representação, ou seja, ambas passam pelos mesmos estádios. No entanto verifica-se que os sucessivos estádios do desenho da paisagem urbana aparecem cronologicamente mais tarde do que os estádios nas maquetas (cf. Gráfico 1).

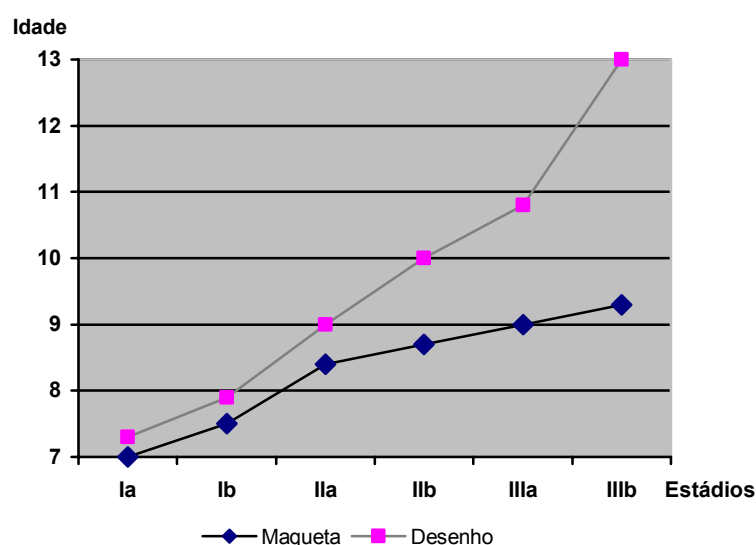



Gráfico 1. Comparação entre o aparecimento cronológico dos estádios de percepção do espaço urbano nos desenhos e nas maquetas.

Se pensarmos que o desenho é uma actividade mais comum nas escolas do que a construção de maquetas estes resultados ainda nos parecem mais estranhos. Contudo, os autores adiantam algumas interpretações possíveis para este desfasamento: construir as maquetas não exige a transformação do que se vê em três dimensões para duas dimensões da folha de

[83] Para traçarmos este paralelismo comparámos essencialmente as características gerais dos desenhos das crianças e, mais especificamente, as características da representação do espaço. Sobre as características de cada um dos estádios definidos por Lowenfeld veja-se Brittain e Lowenfeld (1977) – Desenvolvimento da capacidade criadora. p. 115-334.

papel, apenas se tem que reduzir a escala; é mais simples para uma criança manejar blocos de madeira do que o lápis, uma vez que este pode ser usado segundo diferentes técnicas e os blocos são sempre usados da mesma maneira. Os autores resumem esta questão da seguinte forma:

> "… a criança construiu os instrumentos conceptuais próprios de um determinado estádio mas aplica-os com maior ou menor facilidade segundo o tipo de manipulação usada para representar o espaço urbano. Uma coisa é atravessar a rua, outra é desenhar este trajecto e outra, muito diferente, é construir uma maqueta desse lugar. No entanto a morfologia local é a mesma para as três actividades; a forma é idêntica, só os conteúdos são diferentes."[84] (Battro e Ellis, *op. cit.*).

As investigações destes autores concluíram que a imagem da cidade se constrói por etapas. Em cada uma dessas etapas há uma incorporação de novos elementos até que os cinco elementos[85] definidos por Lynch se encontram presentes. Cada um dos quatro estádios está definido por uma organização específica dos elementos presentes. De um modo geral, observou-se que as *vias* são o primeiro elemento a aparecer e os *pontos marcantes* o último a ser localizado correctamente. Os *limites* são representados por linhas compactas e os *cruzamentos* aparecem primeiro como bifurcações de caminhos e só mais tarde como intersecções de *vias*. A representação dos *bairros* nos desenhos depende da representação e organização dos *limites*, dos *cruzamentos* e das *vias*.

> "…esta incorporação gradual dos elementos da paisagem urbana depende da elaboração subjacente à estrutura geométrica – dinâmica do espaço com as suas trajectórias, fronteiras, linhas separadoras, regiões, pontos de atracção, etc. Esta geometria fundamental está baseada nas deslocações activas (passeios a pé) ou passivas (passeios de carro) da criança pela cidade. As maquetas e os desenhos são o resultado dessa organização dinâmica do espaço urbano, e, além disso, esta organização têm uma estrutura diferente em cada estádio de desenvolvimento mental."[86] (*Ibidem*)

A ordem de aquisição de cada um dos elementos da paisagem urbana através dos diferentes estádios parece ter uma sequência muito estável, tal como traduz a Tabela 1 da página seguinte.

Ao analisarmos esta tabela supomos que um indivíduo que tenha incorporado e representado correctamente um *ponto marcante* terá incorporado todos os elementos anteriores. Contudo, os autores alertam-nos para o facto de ser necessário um estudo específico sobre esta matéria.

---

[84] Tradução livre do castelhano: "…el niño ha elaborado los instrumentos conceptuales propios de un determinado estadio pero los aplica con mayor o menor facilidad según el tipo de manipulación que deba realizar para representar el espacio urbano. Una cosa es cruzar la calle, otra dibujar ese trayecto y otra, muy diferente, es construir una maqueta de ese lugar. Sin embargo la morfología local es la misma para las tres actividades; la forma es idéntica, sólo los contenidos son diferentes."

[85] Vias, limites, bairros, cruzamentos e elementos marcantes (Lynch, [1999]: 58-95).

[86] Tradução livre do castelhano: "*…esta incorporación gradual de los elementos de la imagen urbana depende de la elaboración subyacente de la estructura geométrico – dinámica del espacio con sus trayectorias, fronteras, líneas separatrices, regiones, puntos de atracción, etc. Esta geometría fundamental está basada en los desplazamientos activos (paseos a pie) o pasivos (paseos en automóvil) del niño por la ciudad. Las maquetas y los dibujos son por consiguiente el resultado de esa organización dinámica del espacio urbano, y además, esta organización tiene una estructura diferente en cada estadio del desarrollo mental.*"

		Elementos				
Estádios		Vias	Limites	Bairros	Cruzamentos	Pontos marcantes
I	**a**	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
	b	**+**	**-**	**-**	**-**	**-**
II	**a**	**+**	**+**	**-**	**-**	**-**
	b	**+**	**+**	**+**	**-**	**-**
III	**a**	**+**	**+**	**+**	**+**	**-**
	b	**+**	**+**	**+**	**+**	**+**
IV	**--**	**+**	**+**	**+**	**+**	**+**

Tabela elaborada a partir de Battro e Ellis, 1999

Tabela 1. Aparecimento dos elementos da paisagem urbana em cada um dos estádios

Apesar de os resultados obtidos indiciarem que a incorporação dos elementos se processa desta forma, os dados recolhidos revelaram-se insuficientes para tirar uma conclusão definitiva.

Ainda segundo os mesmos autores, parece existir uma *imagem pública* da cidade que é partilhada por todos os habitantes que se encontram no mesmo estádio de desenvolvimento mental. Essa *imagem pública* não é o resultado de um ensino ou de uma aprendizagem particular, é pois um produto de um desenvolvimento espontâneo dos sistemas cognitivos de cada indivíduo. Deste modo, verifica-se uma epigénese da imagem urbana, que é universal e se manifesta nesse crescente de representação e incorporação de novos elementos nos desenhos, a partir do elemento inicial: as *vias*. O amadurecimento do sistema nervoso e a diversificação das experiências quotidianas na cidade modelam esta evolução da imagem urbana das crianças, mas não a determinam em sentido estrito. A cada estádio corresponde uma imagem diferente, mas todos os indivíduos parecem representar a mesma imagem da cidade em cada estádio. Em cada um desses estádios estão em latência os recursos necessários para passar ao estádio seguinte.

5| A percepção de obras de arte em contexto urbano

No Capítulo 3 tivemos a oportunidade de enunciar o modo como cada cidadão percepciona a paisagem urbana e constrói a sua *imagem da cidade*. Agora, na tentativa de sermos mais específicos e mais consentâneos com o objecto do nosso estudo, iremos procurar explicar de que modo se processa a percepção de obras de arte em contexto urbano. Logo no Capítulo 2 desta dissertação enunciámos as características que distinguem essas obras de arte de outros objectos artísticos, e essas características específicas das obras de Arte Pública permitem-nos considerá-las como *pontos marcantes* na cidade. Esses pontos não só facilitam a nossa compreensão da cidade como também contribuem para o desenvolvimento das nossas capacidades perceptivas.

O significado estético, social, comunicativo e funcional que as obras de Arte Pública conferem ao contexto em que se inserem altera por completo a percepção que temos das próprias obras e do contexto envolvente. Por isso parece-nos difícil, ou mesmo impossível, percepcionar uma obra de Arte Pública sem atender ao seu contexto, tanto mais que o espaço urbano onde as obras estão colocadas é um "*ingrediente conotado*" e não apenas um "*depósito asséptico*"[87].

O principal modo que temos de percepcionar as obras de arte é através da visão. Talvez por isso a percepção visual tenha tido um papel fundamental, diríamos mesmo preponderante, na produção de arte do século XIX, em especial na segunda metade. Nesta época em que os artistas recorriam com frequência a uma prática de identificação, ou seja, procuravam a verosimilhança entre as coisas e a sua representação plástica, a Arte Pública produzida era essencialmente o *monumento*. Arnheim (1992: 101) diz-nos que a nossa experiência sensorial informa-nos sobre a diferença entre o objecto real e a sua representação escultórica mas também nos transmite uma expressão visual que entendemos como semelhante. Um exemplo do que dizemos é a produção plástica do movimento Realista onde "*a importância da informação proporcionada pelo reconhecimento visual do objecto foi tal que se chegou a aceitar, mais ou menos implicitamente, que a adequada representação da aparência extrema constituía a expressão plástica mais verdadeira de qualquer realidade*"[88] (Reyero, 1994: 189). Esta apologia da representação mimética da realidade levou, não só ao desinteresse por tudo o que não fosse "real" como também à negligência de outros aspectos igualmente físicos e inerentes à definição da realidade material das coisas, em especial os percebidos por outros sentidos, como por exemplo o tacto (*Ibidem*). Podemos apontar como exemplo a utilização do pedestal que ao mesmo tempo que exacerbava a importância do monumento, elevando-o, privava os transeuntes do contacto táctil com ele[89].

---

[87] Os conceitos "*ingrediente conotado*" e "*depósito asséptico*" são defendidos por Célia Montólio no seu artigo *El taller abierto*, publicado na revista Lápiz, n.º 102, de Abril de 1994.

[88] Tradução livre do castelhano: "*…en el marco general del movimiento realista, la importância de la información proporcionada por el reconocimiento visual del objeto fue tal que se llegó a aceptar, mas o menos implicitamente, que la adecuada representación de la apariencia extema constituía la expresión plástica mas verdadera de cualquier realidad.*"

[89] Outro exemplo que podemos dar desta separação premeditada entre a obra de arte e o público é a Estátua Equestre de D. José I (Machado Castro, 1770-1775) que é circundada por uma grade de ferro, da

A escultura desta época prestava-se, como nenhuma outra arte, a cumprir as aspirações quase substitutivas da realidade defendidas pelo Realismo, dado que as obras escultóricas, em oposição à pintura, proporcionavam uma ocupação do espaço físico coincidente com a realidade. Também a expressividade ou neutralidade da cor, a variabilidade na percepção luminosa, a brandura ou dureza da massa, a suavidade ou aspereza das superfícies, a ligeireza ou o peso dos volumes – todas elas qualidades reais dos objectos – acabaram por ser uma componente estética com a qual o escultor tinha que contar irremediavelmente e assumir que podiam conter alguma significação capaz de influenciar a percepção da obra.

No livro *La escultura conmemorativa en España*, de 1994, Carlos Reyero dedica um capítulo à percepção sensorial das obras de Arte Pública. Esta é uma obra que se dedica ao estudo de um tipo de obras específicas, durante uma época específica[90], e é uma das raras publicações que aborda o tema da percepção das obras de arte em espaço urbano. Muitas das obras que são colocadas no espaço urbano actualmente muito pouco, ou nada, têm a ver com aquelas a que se reporta o livro, contudo, essas obras subsistem nas nossas cidades e todos os dias nos cruzamos com elas, a par das outras obras de expressão contemporânea. Por isso faz todo o sentido revisitar o que nos diz Reyero sobre a percepção de obras de Arte Pública, independentemente das características formais das obras.

A obras de arte colocadas no espaço urbano revestem-se, logo desde a sua concepção e produção, de algumas características que as diferencia das outras obras, nomeadamente o facto de a sua colocação ocorrer ao ar livre e terem de contar com as intempéries, o que à partida condiciona o artista na escolha do material a usar. Reyero (*op. cit.*: 190) denomina esta característica como a “*circunstancialidade do material*”, dado que este deve resistir ao passar do tempo sem se deteriorar. Pode pensar-se que esta é uma questão pouco importante mas Arnheim (*op. cit.*: 97) adverte-nos que os objectos esculpidos adquirem a natureza dos materiais e obtêm deles conotações simbólicas efectivas. Parece-nos, portanto, que a utilização de determinado material numa obra de arte influencia a percepção que temos dela, pois diferentes materiais têm diferentes características físicas e perceptivas (*Ibidem*: 92). Mas esta não é uma característica específica dos monumentos. Maderuelo (1990: 59) faz notar que muitas esculturas abstractas da modernidade, ao prescindirem da figuração, tiveram de basear o seu carácter expressivo na evidência dos materiais com que eram realizadas, fazendo ressaltar as suas qualidades mais específicas como a textura ou a dureza, o que promove um certo simbolismo da matéria.

Um material, independentemente das suas características físicas, pode parecer-nos, do ponto de vista sensorial, mais leve ou mais pesado, e a essa característica Reyero (*op. cit.*) denomina de “*os valores do volume: leve* versus *pesado*”. Quanto aos “*valores da massa: brandura*

---

autoria de Reinaldo Manuel dos Santos (o engenheiro militar que elaborou o projecto do pedestal) e que impede os transeuntes de se aproximarem da obra.

[90] Como se indica logo no título da obra, esta debruça-se sobre a escultura comemorativa em Espanha, entre 1820-1914, ou seja, segundo o autor, a idade de ouro do monumento público. Veja-se Carlos Reyero (1994) – La escultura conmemorativa en Espana. Capítulo 7 “*La diversificada percepción sensorial*”.

versus *dureza*", o mesmo autor diz-nos que a sensação de brandura ou dureza aparece muitas vezes associada à sensação de leve ou pesado, mas como qualidade táctil é independente, pelo que a associação pode revelar-se invertida, ou seja, um corpo pode parecer leve e duro ou pesado e macio. Ao contrário da sensação de leve e pesado, que não dependem intrinsecamente da utilização de um ou de outro material, a brandura e a dureza aparecem ligadas a materiais concretos (*Ibidem*: 199).

O mesmo autor fala ainda dos "*valores da superfície: luz, cor, suavidade e aspereza*" (*Ibidem*: 203). A importância da luminosidade externa em relação com a percepção da superfície e da forma é um dos aspectos mais reiteradamente constatados e utilizados pelos escultores, aproveitando assim as possibilidades plásticas da incidência da luz nas suas obras[91]. Também Von Meiss (1990: 96) nos diz que as condições de luz e sombra influenciam a nossa percepção das obras de arte e do espaço que as circunda.

Em resumo, a percepção sensorial da escultura em espaço urbano, segundo Reyero (*op. cit.*), está directamente relacionada com a circunstancialidade do material; com os valores do volume: leve versus pesado; com os valores da massa: brandura versus dureza; e com os valores da superfície: luz, cor, suavidade e aspereza.

Apesar de, como dissemos, a análise que este autor faz das obras de Arte Pública incidir sobre um tipo de obras específicas, durante uma época específica, consideramos que estas características se adequam perfeitamente às obras produzidas na contemporaneidade. Contudo, notamos que este autor refere apenas aspectos relativos à própria obra, ou seja às suas características físicas, não contemplando aspectos relacionados com o ambiente em que esta se insere ou com as suas relações espaciais. Sabemos que as alterações que se operaram no campo da produção da arte – nomeadamente a perda do pedestal, a utilização de novos materiais, as formas abstractas e coloridas, e as obras *site-specific*[92] – vieram alterar a forma como os transeuntes se relacionam com as obras e, consequentemente, a forma como as percepcionam. As obras de Arte Pública contemporâneas requerem uma atitude diferente do observador. Isso mesmo frisou o escultor Jorge Oteiza quando, em 1958, dizia que a etapa do homem como espectador em frente à obra tinha terminado, pois agora o homem tinha de participar activamente na obra[93]. Embora Oteiza não especifique, nós inferimos que a

[91] Blay, citado por Reyero (1994: 205) descreve a importância da luz na percepção das obras do seguinte modo: "…*en unas ocasiones deshace planos y líneas con el resplandor de una homogeneidad luminosa horrible, y en otras esfuma, afina y anima, com sombras y matices ideales, los relieves y modelados de la matéria delicadamente trabajada…; unas veces atrae brutalmente los componentes escénicos contíguos, hasta aplastar la composición, y otras los aleja, suaviza y ornamenta, formando seductoras armonías, esa luz es un factor de importancia técnica poderosa, con el cual debe contar el estatuário*"

[92] Ao longo da dissertação temo-nos referido a estas alterações que decorreram no campo da produção artística, nomeadamente nas notas 32 e 33.

[93] Tradução livre do castelhano. Este texto foi escrito por Oteiza em 1958 para a *Memoria del concurso para el monumento a José Batle y Ordoñez*, erigido na cidade de Montevideu, e citado por Ana Arnaiz no prólogo do livro de Isusko Vivas Ziarrusta – *Bilbao: regenereación de la ciudad postindustrial. urbanismo, arquitectura, escultura y mobiliario en la nueva metrópoli*: "*consideramos que la etapa del hombre como espectador frente a la obra de arte ha concluído. En la etapa actual, el hombre há de participar activamente en la obra, caracterizada por su silencio espacial interno, receptivo, unitivo y reintegrador en la conciencia espiritual y política responsable con su tiempo.*"

participação activa do espectador na obra passe pela possibilidade deste poder percepcioná-la com o maior número possível de sentidos.

Sabemos que a percepção e o conhecimento do ambiente implicam mais do que observação, implicam exploração e intercâmbio físico pelo que não podemos ignorar a existência de indivíduos cuja percepção e organização conceptual se situa mais ao nível visual e outros mais ao nível háptico[94]. O indivíduo dotado de mentalidade visual estabelece contacto com seu meio, primariamente, através dos olhos e sente-se como espectador. A pessoa com tendências hápticas, por outro lado, está principalmente interessada nas suas próprias sensações corporais. A maioria dos indivíduos está situada entre esses dois extremos. A pessoa dotada de mentalidade extremamente visual sentir-se-ia perturbada e inibida se tivesse que limitar-se às impressões hápticas, isto é, se fosse solicitada a não usar a vista, mas a orientar-se, unicamente, por meio do tacto, das impressões corporais, das sensações musculares e funções cinestésicas. O indivíduo extremamente háptico, embora dotado de visão normal, usa os olhos, unicamente, quando a isso é compelido; caso contrário, prefere confiar no seu sentido táctil como sendo o meio principal de relacionamento com o seu ambiente (Brittain e Lowenfeld, 1947: 279-80).

Voltando às palavras de Oteiza, a participação do espectador na obra passa também por este conseguir ter uma experiência visual que seja o mais rica possível, independentemente de todos os outros sentidos que possam ser igualmente mobilizados (tanto mais que, como vimos, cerca de metade dos indivíduos tem uma propensão visual enquanto menos de um quarto tem propensão háptica), não esquecendo que, em comparação com a vista, o universo espacial representado pelas sensações tácteis e cinestésicas apresentam limitações de extensão e simultaneidade.

Arnheim (1986: 28) diferencia a recepção passiva da percepção activa. Ao abrirmos os olhos deparamo-nos com um mundo que existe por si só e que não fizemos nada para produzi-lo. Esse mundo é apenas o cenário onde tem lugar a nossa percepção. Nesse mundo anda a nossa visão dirigida pela atenção, centrando o nosso foco visual numa ou noutra acção, num ou noutro objecto. A percepção visual é na realidade esta execução eminentemente activa. Pode referir-se a uma parte pequena do mundo visual ou a todo o marco visual do espaço, onde se situam todos os objectos prontamente visualizáveis. O mundo que emerge desta exploração perceptiva não é imediatamente dado. Alguns dos seus aspectos aparecem rapidamente, outros lentamente, e todos eles estão submetidos a uma constante confirmação,

[94] O trabalho de descoberta desses dois modos de percepcionar o mundo e de se relacionar com ele foi realizado por Lowenfeld, em 1939, quando procedia a pesquisas com indivíduos parcialmente cegos. Algumas pessoas usavam a visão limitada de que dispunham para examinar objectos, ou então expressavam-se através da modelação com barro. Ao mesmo tempo, outros indivíduos, parcialmente cegos, não faziam uso dos olhos, mas contentavam-se em ficar limitados ao sentido do tacto. Estas observações levaram Lowenfeld ao estudo de pessoas normais, onde encontrou tendências semelhantes. Subsequentemente, novas pesquisas foram realizadas para medir essas qualidades. Utilizando 1.128 indivíduos, Lowenfeld apurou que 47% tinham claras tendências visuais, ao passo que 23% podiam ser classificados como hápticos e os 30 % restantes receberam classificação algures entre os dois extremos. Noutras palavras, aproximadamente metade dos indivíduos testados reagiu visualmente, enquanto menos da quarta parte, hapticamente (Brittain e Lowenfeld, 1947: 280).

reapreciação, mudança, completamento, correcção e aprofundamento do seu entendimento (*Ibidem*). Segundo o gestaltismo, a percepção da forma é a captação das características estruturais e genéricas de um objecto (*Ibidem*: 42; Spelke, 1990). Assim, podemos dizer que ao percepcionarmos um objecto tendemos a simplificar a sua forma, recorrendo aos chamados conceitos visuais ou categorias visuais. A simplicidade desses conceitos visuais é relativa, pois se um objecto complexo é contemplado por uma visão refinada pode produzir uma forma bastante intrincada, que é a mais simples possível para esse observador (*Ibidem*: 41), dado que o grau de adestramento visual de cada um influencia a sua capacidade de captar diferentes formas (*Ibidem*: 44). Os artistas, de um modo geral, conhecem bem estas regras da *Gestalt* e ao produzirem as suas obras têm-nas em atenção, procurando assim promover uma mais fácil percepção das obras, produzindo sensações no observador[95].

A experiência visual não se limita a uma única vista de um objecto dado que vemos as coisas de pontos de vista diferentes consoante mudamos de posição. Muitas vezes mudamos deliberadamente de posição para que possamos ter uma visão mais completa do objecto que observamos. E isso acontece porque em nenhum momento, a partir de um ponto fixo, o olho humano pode registar completamente um objecto tridimensional. Assim, para que a mente humana possa apreender um objecto tridimensional no seu todo, o observador terá de se deslocar à sua volta, sintetizando e transcendendo a informação recolhida em cada um dos diferentes ângulos (Arnheim, 1988; Briceño Ávila, 2002).

Não nos devemos esquecer que a visão não é um aparelho de registo mecânico, semelhante a uma máquina de filmar. A nossa visão organiza, completa e sintetiza a estrutura encontrada nas imagens concretas dos objectos. Por exemplo, quando a parte visível de um objecto apresenta uma configuração suficientemente impositiva e reconhecível pelo observador – por exemplo, uma coluna cilíndrica –, a nossa visão tende a completar espontaneamente o objecto[96]. Esta tendência perceptiva pode ser enganadora quando a parte oculta do objecto não completa a sua forma da maneira mais simples e mais coerente, tal como podemos observar nas imagens a) e b) da Figura 1 (Arnheim, 1986 e 1988).

[95] Um exemplo do que dizemos é-nos dado por Maderuelo (1990: 55-6) quando se refere à obra de Ronald Bladen, *The X* (1967): "*Esta obra de Bladen, com forma de una gran X, de más de seis metros y médio de altura, no es un aspa perfecta ya que está formada por cuatro líneas diagonales que convergen en el centro y no por dos que se cruzan; de manera que la parte superior se desvía respecto a la inferior; las dos V que forman la X se solapan en un rectángulo central de modo que el ángulo superior es ligeramente más abierto que el inferior. Es simétrica sólo si se descompone verticalmente, pero no si se descompone horizontalmente. Esta sutil deformación corresponde a dictados de carácter gestáltico y su función es similar a la de las deformaciones practicadas en las esculturas que van a ser destinadas como acróteras, en las que se necesitan contrarrestar el fenómeno del acortamiento producido por la perspectiva, pero, en este caso, la deformación va a realizarse en sentido contrario, es decir, que abriendo más el ángulo superior de la X la escultura produce en el espectador, que se encuentra situado a nivel del suelo sobre el que se apoya la obra, la sensación de parecer una escultura mucho más grande.*"

[96] Outro exemplo desta capacidade humana é-nos dado por Arnheim (1988: 96) quando refere que "*muitas pessoas conseguem imaginar um cubo completo com alguma precisão, ainda que de cada vez só sejam visíveis não mais que três lados desse cubo.*"

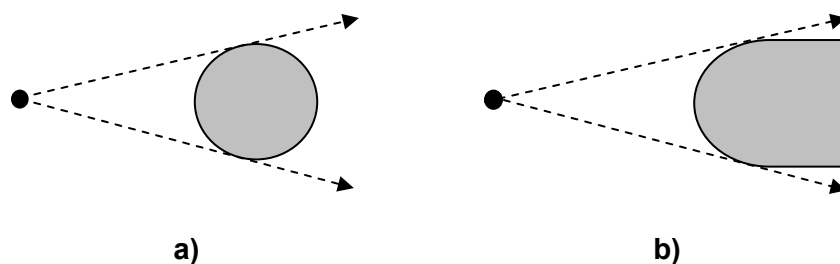



Figura 1. A nossa percepção dos sólidos pode ser enganadora (adaptado de Arnheim, 1988: 95).

Percebemos assim que uma peça de escultura só pode ser vista se andarmos à sua volta, ou um grande painel de azulejos só poderá ser visto na sua totalidade se nos deslocarmos no espaço. Com base na multiplicidade de vistas que os nossos olhos registam nesse *travelling* em volta das obras a mente sintetiza uma imagem. Para a síntese contribui o facto de essas diversas vistas não aparecerem sem relação entre si, pelo contrário, à medida que o observador anda à volta de um objecto, ou que o objecto gira em frente dos seus olhos, vai recebendo uma sequência ordenada de projecções que se alteram gradualmente. A coerência desta sequência de imagens facilita a identificação do objecto ao qual se referem todas as vistas em particular, ou seja, forma-se uma imagem mental que é sintetizada, com maior ou menor sucesso, a partir das vistas parciais (Arnheim, 1988: 96).

Segundo estudos de Piaget, citados por Arnheim (*Ibidem*: 101), e confirmados em parte por Spelke (1990), esta capacidade de perceber e coordenar globalmente os diferentes pontos de vista, formando assim a síntese das diferentes imagens, ocorre nas crianças por volta dos nove ou dez anos, o que significa que, potencialmente, todos os alunos incluídos no nosso estudo possuem esta capacidade, dado que a faixa etária abrangida é entre os dez e os treze anos.

Para Von Meiss (*op. cit.*) cada objecto colocado no espaço urbano tem a sua própria espacialidade, que o autor, em analogia com o brilho de uma lâmpada, chama de radiância. Uma escultura num espaço livre emana uma radiância que define um campo mais ou menos definido à sua volta, e entrar no campo de influência desse objecto é iniciar uma experiência espacial. O tamanho da radiância depende, por um lado, da natureza e do tamanho dos objectos, e por outro, do contexto. Um objecto colocado num espaço não é o único a emitir radiância mas é um mediador entre o observador e o espaço envolvente (*Ibidem*: 93-4).

Mas os objectos raramente estão isolados, eles estão na companhia de outros volumes. O espaço nasce da relação entre esses elementos. Quando muitos objectos estão juntos, os campos da radiância estão sobrepostos e esta sobreposição tem como resultado a criação de um campo que pode ser reconhecido como uma nova figura ou pode levar à criação de uma estrutura confusa (*Ibidem*: 96), que dificultará a percepção.

Tendo em conta a relação, por vezes confusa, que se estabelece entre os diferentes objectos, a nossa visão dá uma pequena ajuda uma vez que tende a agrupar os elementos que estão

perto e a distingui-los dos outros que estão mais distantes[97] (*Ibidem*: 35). Entramos aqui no campo da percepção do tamanho e da distância, pelo que devemos ter em conta que o tamanho percebido está relacionado com a distância percebida (Arnheim: 1986: 53). Maderuelo (*op. cit.*: 55) fala num "*efeito de presença e evidência*" das obras de Arte Pública que tem origem na comparação entre a dimensão da obra e o próprio corpo do espectador, e cita Marchán Fiz para dizer que um objecto apresenta-se-nos como grande se não o conseguimos abarcar na sua totalidade com a visão, e como pequeno se o conseguimos ver todo de uma só vez. Assim, cada objecto, pelo espaço e volume que ocupa, necessita de uma certa quantidade de espaço ao seu redor para que os sujeitos possam, adequadamente, contemplá-lo.

As obras que adquirem tamanhos enormes, ou seja, que superam amplamente a envergadura do corpo humano, requerem uma contemplação desde o interior da própria obra, reclamando a experiência do seu espaço mais que a sua visualização como objecto (Maderuelo, *op. cit.*: 64). É o que se passa por exemplo com as obras de arquitectura ou com algumas obras de Arte Pública que se estendem no espaço[98]. Contudo, Krauss (cit. por Maderuelo, 1990: 57) fala das "*conexões das formas com o espaço da experiência*", veiculando assim a importância das formas com o espaço onde estas se inserem. O espaço da experiência será, por assim dizer, o espaço em que o observador se relaciona com a obra, o local onde este tem a sua *experiência* com a obra.

A propósito da experiência dos observadores com as obras, Maderuelo (*op. cit.*: 57) fala do "*conflito entre conhecimento e experiência*" sempre que a nossa percepção nos engana. Quer isto dizer que muitas vezes temos conhecimento de uma determinada característica das peças mas a nossa experiência perceptiva nega esse conhecimento. Um exemplo do que dizemos é a obra de Robert Morris, Sem Título (1965), constituída por três peças independentes, três "L" iguais, colocados de maneira diferente no espaço de modo a proporcionarem ao observador sensações diferentes[99].

---

[97] A nossa percepção tende a agrupar os objectos segundo as suas qualidades percebidas. O enfoque da *Gestalt* para explicar este processo apoia-se na Lei da Boa Forma ou Lei de *Pragnanz*. Essas qualidades são: semelhança (agrupamos elementos parecidos); proximidade (agrupamos elementos que se encontram próximos uns dos outros); continuidade (a nossa mente tende a continuar na direcção sugerida pelo estímulo); simplicidade (simplificamos as formas complexas em formas mais simples); simetria, fechamento (completamos configurações incompletas) (Briceño Ávila, 2002: 89-91).

[98] Um exemplo é a intervenção *Running Fence* (1972-76), de Christo e Jeanne-Claude, na Califórnia, que tinha cerca de 40 Km de comprimento, ou o pavimento de calçada à portuguesa *Mar Largo* (1998), de Fernando Conduto, no Parque das Nações em Lisboa.

[99] "*Las tres piezas que forman la obra, fisicamente independientes, son idénticas y se colocan en diferentes posiciones com respecto al suelo. Una de las eles se coloca de pie, con un brazo erguido; la segunda apoyada sobre uno de sus lados, tocando los dos brazos del suelo; mientras que la tercera se apoya, como una uve invertida, sobre el borde de sus dos extremos. Esta colocación de las eles altera visualmente de forma diferente cada una de las piezas, haciendo parecer más grueso el brazo de la L más bajo en la primera unidad, pareciendo los dos brazos idénticos en la segunda o apreciándose que están inclinados los lados de la tercera. No se trata de averiguar cuan claramente podemos "entender" que las tres eles son idénticas en cuanto a estructura y dimensiones, ya que nuestra percepción se niega a reconocerlas como idénticas.* (…) *La "presencia" de estas tres enormes piezas físicamente idénticas, al sobrepasar la dimensión del cuerpo humano, plantean un conflicto entre conocimiento y experiencia. El conocimiento que tenemos de la exacta igualdad entre las piezas y la experiencia perceptiva que niega este conocimiento. Si estas tres piezas tuvieran la escala de los objetos domésticos que podemos*

Os artistas usam diversos recursos para que as suas obras sejam o centro das atenções, estimulando assim a percepção dos observadores. Mas isso não se consegue apenas proporcionando à obra uma escala ou uma "*gestalt*" adequadas. Outros recursos são utilizados para acentuar a presença de uma obra no espaço urbano e dotá-la de um carácter centralizador, ou seja, fazer com que a obra seja o centro das atenções dos espectadores. A ordem concêntrica dos elementos, a confluência de eixos, o uso de simetrias, são alguns dos recursos empregues tradicionalmente na arte, embora possamos ainda adicionar a esta lista a escala e a simplicidade das formas e da composição, recursos bastante usados na produção de obras de Arte Pública contemporâneas (*Ibidem*: 58).

Mesmo sendo construídas as obras com o intuito de serem o centro das atenções e de despertarem o interesse dos observadores, na realidade, muitas vezes não cumprem esses objectivos. Esse facto pode acontecer por problemas inerentes à própria obra ou à sua integração no espaço, mas acontece maioritariamente devido a uma certa indiferença dos transeuntes para com a obra, questão que já discutimos no Capítulo 2.

Contudo, não devemos esquecer que, como nos diz Eisner (2004), há várias maneiras de ver o que nos rodeia. Tudo o que vemos é delimitado por um conjunto de marcos de referência[100] que adquirimos, em primeira instância, com o processo de socialização, e depois com os programas educativos que, quando eficazes, oferecem uma variedade de marcos de referência e ao mesmo tempo desenvolvem a capacidade de os estudantes mudarem de um marco a outro, levando ao refinamento da percepção. A aquisição desses marcos permite que nos unamos a uma comunidade de discurso e que participemos nela, adquirindo formas de codificar e descodificar significados, tornando possível um estilo de vida partilhado.

É exactamente dentro dessas comunidades que partilham os seus marcos de referência onde ocorre um processo, quanto a nós, fundamental para que uma obra de Arte Pública tenha sucesso junto dessa comunidade. Falamos do processo de RECREAÇÃO / APROVAÇÃO / APROPRIAÇÃO. Se os códigos usados na construção da obra não forem recreados, aprovados e apropriados pelos cidadãos podemos deparar-nos com situações de incompreensão da obra; depreciação dos sentidos possíveis; confusão entre inovação e extravagância; uso inesperado da obra, como comportamentos agressivos, sujar ou vandalizar (Remesar, 2005: 134).

A atitude dos cidadãos perante as obras de Arte Pública foi estudada por Núria Franco (2005) na cidade de Barcelona[101]. O estudo a que nos referimos incide sobre a atitude perante as obras de arte no espaço urbano e reúne um conjunto de resultados que nos poderão ajudar a

mantener entre nuestras manos, conocimiento y experiencia no hubieran entrado en conflicto, pues las tres piezas hubieran sido reconocidas como iguales." (Madereulo, 1990: 57).

[100] Um marco de referência é um marco que define um ponto de vista, e vemos o que vemos dentro das condições que nos oferece cada marco, no entanto não devemos esquecer que cada marco inclui tantas coisas como aquelas que exclui. Assim, podemos dizer que uma maneira de ver é também uma maneira de não ver (Eisner, 2004: 114).

[101] Veja-se Núria Franco. In Remesar, Antoni (2005) (ed.) – Urban Regeneration: A challenge for public art. p. 85-9.

interpretar a forma como os observadores percepcionam estas obras de arte. Segundo esta autora, o conceito de atitude encerra em si três dimensões. A primeira de todas é a dimensão *cognitiva* ou *avaliativa* que se refere ao grau de conhecimento, percepção, opinião e pensamento que a pessoa tem em relação a determinado objecto. A segunda dimensão é a *afectiva* e refere-se aos sentimentos, a favor ou contra, relacionados com o objecto ou situação. E por último, a dimensão *comportamental* que poderá ser entendida como a tendência para reagir a um objecto de um modo especial, o que corresponde à componente activa da atitude.

Os resultados deste estudo revelaram que existe uma relação directa entre o interesse pessoal na arte em geral e o interesse nas obras de Arte Pública em particular. Este interesse é influenciado pelo nível de estudos mas não pelo sexo ou pela profissão. Os cidadãos de condição socio-económica mais baixa consideraram que a Arte Pública não é importante nem tem qualquer interesse, enquanto que a maioria dos inquiridos acha que as obras colocadas na cidade de Barcelona são de boa qualidade, embora se sintam mais identificados com as obras mais emblemáticas. A maioria dos cidadãos inquiridos gostaria de ter mais obras de arte na cidade, especialmente aquelas que representam as tendências artísticas mais actuais. A maioria confessa ainda dar mais atenção às obras quando as vê pela primeira vez, embora desejem dispensar mais tempo a observar as obras de arte nas ruas.

Sabemos que este é um estudo de caso e que os seus resultados não podem nem devem ser extrapolados para outras situações. Contudo, pensamos que podem ser considerados indicadores importantes para o nosso trabalho, pois, como vimos, a atitude dos cidadãos perante as obras é largamente influenciada pela percepção que têm delas.

Neste capítulo tentámos explicitar o modo como se processa a percepção dos objectos em contexto urbano e os factores que a influenciam, nomeadamente os recursos formais, técnicos e materiais usados pelos artistas; a implantação no local e a interacção entre os objectos; a aquisição de marcos de referência, nomeadamente através da socialização e da escola; e o processo pelo qual as obras deverão passar de modo a serem apropriadas pelos cidadãos. Tentámos dar sobre este assunto uma visão abrangente e não apenas baseada nos aspectos psicológicos ou cognitivos da percepção, altamente importantes, mas que nos dariam apenas uma perspectiva limitada sobre a percepção de obras de arte em espaço urbano. Tanto mais que a Arte Pública poderá ser entendida como um modo alternativo de elaborar novas percepções sobre o que nos rodeia, capaz de integrar o indivíduo com o seu meio relacionando as dimensões emocionais, sensoriais, corporais, imaginativas e participativas na relação entre o indivíduo e o ambiente (Palácios Garrido, 2005: 201).

6| O diálogo com a obra de arte em contexto pedagógico

No que se refere aos documentos oficiais e não às práticas docentes, o documento *das* Competências Essenciais iniciou uma quebra de paradigma no campo da Educação Artística no nosso país. Nesse documento as artes passam a ser o centro da Educação Artística, e, particularmente, as Artes Visuais o centro da Educação Visual. Se com o programa de EVT as Artes Visuais estavam aparentemente arredadas da sala de aula, com as *Competências Essenciais* sugere-se claramente a abordagem pedagógica de obras de arte:

> "*O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea*" (DEB, 2001: 162).

Sugerir-se um *diálogo com a obra de arte* é curioso mas ao mesmo tempo esclarecedor quanto ao papel que as obras de arte podem desempenhar num contexto educativo, seja ele formal, ou não. Dialogar, além de conversar, representa também uma interacção entre duas ou mais partes, ou seja, é um acto essencialmente social onde as trocas de informação são recíprocas. Admitir que se pode dialogar com uma obra de arte é personificá-la, o que a torna intelectualmente mais acessível ao seu observador.

No mesmo sentido, Csikszentmihalyi (1990, 1991) utilizou a expressão *encontro estético* para se referir à experiência que os indivíduos têm em frente a uma obra de arte. A palavra *encontro*, tal como a palavra *diálogo*, reporta-nos também para uma personificação da obra de arte, uma vez que nos podemos "encontrar" com ela. É claro que o autor não se refere a um encontro fortuito e descomprometido, refere-se a um *encontro estético*, ou seja, um encontro que à partida engloba o diálogo com a obra de arte. Embora este autor não se refira especificamente à abordagem pedagógica de obras de arte, mas antes ao encontro, em sentido lato, dos indivíduos com as obras em museus, pensamos que estes dois conceitos (*encontro* e *diálogo*) apresentam uma perspectiva bastante coincidente sobre a relação dos indivíduos com a arte.

Contudo, nesta dissertação adoptaremos a designação "*diálogo com a obra de arte*" essencialmente por duas razões: primeiro, porque se refere especificamente à abordagem pedagógica de obras de artes; segundo, porque é o conceito usado num documento bastante importante[102], que se apresenta como orientador do desenvolvimento curricular em Portugal.

Este capítulo será organizado de modo a responder essencialmente a duas perguntas: porque é que é importante estabelecer diálogo com as obras de arte em contexto pedagógico? E, como é que isso se pode fazer?

De modo a podermos aflorar as respostas a estas perguntas organizaremos este subcapítulo em quatro pontos essenciais: no primeiro falaremos das investigações sobre o

[102] O documento ao qual nos referimos é o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, publicado em 2001 pelo Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação, o qual analisámos no Capítulo 1 desta dissertação.

desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e artística, nomeadamente daquelas levadas a cabo por Michael Parsons e por Abigail Housen; no segundo, falaremos sobre diferentes estratégias para o diálogo com as obras de arte, ensaiadas e investigadas por diversos autores; no terceiro, apresentaremos um conjunto de metodologias pedagógicas e programas educativos que privilegiam o diálogo com a obra de arte; no quarto e último ponto apresentaremos alguns exemplos da abordagem pedagógica, especificamente, de obras de Arte Pública.

6.1| Os estádios da apreciação estética e artística

Os estudos sobre a apreciação estética e artística foram despoletados pelas investigações sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Nasceram da revisão da teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, e da sua conexão com as fases da criação e do juízo estético, abordadas por exemplo por Luquet ou Lowenfeld, levadas a cabo pelo *Projecto Zero* da Universidade de Harvard, no qual trabalhou também Howard Gardner (Agirre Arriaga, 2005: 164; Fernández, 2003: 114-6).

Estas novas concepções sobre o desenvolvimento cognitivo e a inteligência tiveram repercussões também no âmbito do conhecimento artístico, enquanto parcela fundamental do conhecimento humano. Um exemplo dessa repercussão podemos situá-lo exactamente nos estudos sobre a percepção e o juízo artístico. Os estudos no âmbito desta problemática, nomeadamente aqueles levados a cabo por Michael Parsons e Abigail Housen, tentam encontrar as representações cognitivas que se encontram nas respostas a perguntas como: *que tipo de qualidades se podem encontrar numa obra de arte?*; *a que concepções estéticas correspondem diferentes verbalizações?*; *é possível ordená-las de acordo com um critério de complexidade (desenvolvimento) cognitiva e estética?* (Fernández, *op. cit.*: 117).

A resposta a estas perguntas está intimamente ligada à noção de *estádio de desenvolvimento*, tanto mais que ambos os investigadores, apesar de usarem métodos de pesquisa diferentes, chegaram a conclusões semelhantes, ou seja, que o desenvolvimento estético e artístico dos indivíduos se processa ao longo de cinco estádios em que o posterior é sempre mais complexo que o anterior, embora estes estádios, ao contrário daqueles estabelecidos por Piaget, estejam desligados da progressão cronológica.

No seu livro *How we understand art?*[103], publicado originalmente em 1987, Michael Parsons define um estádio como *um aglomerado de ideias, e não propriedades desta ou daquela pessoa*. Assim, parece claro que descrever um estádio não é descrever uma pessoa mas sim um conjunto de ideias às quais essa pessoa recorre para compreender uma obra de arte (1992: 27). Ou seja, um estádio define-se em função da relação entre diferentes ideias concebidas em torno de uma temática que os indivíduos adquirem, ou vão adquirindo, em determinados momentos da sua vida. Descobrir o estádio em que se encontra um indivíduo

[103] Este livro encontra-se traduzido para português pela Editorial Presença, sob o título *Compreender a arte*, publicado em 1992; está integrado na Colecção Dimensões / Série Especial e foi traduzido por Ana Luísa Faria.

não implica a sua classificação, implica antes situar o lugar no qual se encontram as suas ideias de acordo com determinada temática (Fernández, *op. cit.*: 117; Agirre Arriaga, *op. cit.*: 165).

Para realizar o seu estudo Parsons (1992) realizou mais de trezentas entrevistas, ao longo de quase dez anos, a indivíduos com diferentes idades e conhecimentos artísticos[104]. Nessas entrevistas semiestruturadas falou sobre cinco ou seis quadros, tentando obter resposta para as sete perguntas básicas[105] e mais algumas aleatórias[106] que ia introduzindo, conforme o decorrer da conversa. Dessas entrevistas Parsons concluiu que as pessoas, quando falam de obras de arte, referem-se essencialmente a quatro grandes temas ou ideias chave:

1) a matéria do problema *(a beleza, o realismo, …), que faz referência ao conteúdo da obra, ao problema que o espectador encontra nela;*

2) a expressão das emoções *que derivam da aproximação às obras postas à consideração dos sujeitos;*

3) o meio, a forma e o estilo *que são percebidos pelos diferentes sujeitos como dominantes nas obras analisadas;*

4) a natureza do juízo *que supõe uma aproximação aos critérios de fundamentação dos argumentos que os indivíduos utilizam para valorizar as obras.* (Fernández, *op. cit.*: 119; Agirre Arriaga, *Ibidem*).

Basicamente, estes quatro grandes temas reflectem o que as pessoas dizem sobre arte, mas não reflectem como as pessoas falam sobre arte, ou seja a ligeireza ou a profundidade das suas apreciações. A análise ao que foi dito em cada um destes temas levou Parsons a estabelecer cinco estádios de apreciação estética que representam outras tantas maneiras de falar sobre arte. Cada um dos estádios além de reflectir cada uma das quatro temáticas anteriores, relaciona-se também com as dimensões psicológica e estética dos indivíduos. No Esquema 9, que podemos observar na página seguinte, apresentamos a síntese dos cinco estádios do desenvolvimento estético segundo Parsons.

Tanto do ponto de vista estético como psicológico, podemos dizer que cada um dos estádios propostos por este autor implica a elaboração de significações sobre a obra de arte cada vez mais complexas, em direcção a um pensamento formal. A estruturação dos estádios reflecte uma evolução que vai desde a dependência em relação ao que se aprecia em cada obra até à autonomia interpretativa em relação a ela (Fernández, *op. cit.*: 121).

[104] Segundo o autor, recolheu entrevistas desde *crianças em idade pré-escolar até professores universitários de arte* (Parsons, 1992: 34).
[105] As sete perguntas básicas são: *1) Descreva-me o quadro; 2) De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro?; 3) Que sentimentos encontra neste quadro?; 4) E as cores? São bem escolhidas?; 5) E a forma (coisas que se repetem)? E a textura?; 6) Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades?; 7) É um bom quadro? Porquê?* (Parsons, *op. cit.*: 35).
[106] Estas perguntas aleatórias, que o autor denominou como *perguntas e observações "sonda" neutras*, foram as seguintes: *Você disse que X. O que quer dizer com isso?; Pode dar-me um exemplo?; Pode desenvolver melhor essa ideia?; Em que parte do quadro é que vê isso?* (Parsons, *op. cit.*: 35).

Estádios do Desenvolvimento Estético segundo Parsons

	Características Gerais	Dimensão psicológica	Dimensão estética
Estádio 1 – Ideia dominante: preferência			
Preferência	Gosto pela maioria dos quadros. Associação de ideias ligadas à experiência pessoal. Importância da cor. Percepção do tema.	Fase de egocentrismo e da experiência.	As obras artísticas são sempre uma experiência agradável e é difícil imaginar um quadro mau.
Estádio 2 – Ideia dominante: tema			
Beleza e Realismo	Ideia de representação: identificação com o grau de semelhança entre a representação e a realidade. A pintura deve ser figurativa e realista Importância da beleza e da habilidade do artista	A valorização da obra está vinculada ao reconhecimento e à identificação do que é representado. Reconhecimento da importância do ponto de vista dos outros.	Capacidade de distinguir os aspectos esteticamente relevantes (os que estão relacionados com o que está representado) dos irrelevantes.
Estádio 3 – Ideia dominante: expressividade			
Expressividade	O objectivo da arte é exprimir uma experiência (tanto do artista como do observador ou de ambos). Esta concepção afecta a ideia de arte (arte = expressão). Realismo e habilidade do artista não como fins em si mesmo, mas como meios de exprimir qualquer coisa. A beleza é secundária em relação à expressão.	Consciência da interioridade da experiência dos outros. Tomada de consciência da nossa própria experiência como algo íntimo e único.	Valorização da criatividade e da originalidade. Desvalorização das categorias tradicionais aplicadas à representação.
Estádio 4 – Ideia dominante: estilo e forma			
Estilo e Forma	Significação de uma obra é mais social que individual. Interpreta e diferencia vocabulário específico. Identifica os diferentes estilos artísticos definidos na História da Arte. Valorização do que se vê (textura, cor, forma,…) e do que se relaciona com o saber artístico (estilo e relações estilísticas ou históricas).	Recurso a um processo cognitivamente complexo que requer um raciocínio capaz de interpretar diferentes discursos. Por exemplo é capaz de relacionar aspectos históricos, políticos e sociais.	Reconhecer características diacrónicas das obras. Juízo não vinculado ao mundo concreto e pessoal do sujeito. Situa-se no âmbito da crítica artística.
Estádio 5 – Ideia dominante: autonomia			
Autonomia	Capacidade de julgar os conceitos e valores através dos quais a tradição foi construindo a significação das obras de arte. Consciência da importância da experiência pessoal. Arte como forma de levantar questões e não de transmitir verdades. Valorização do diálogo como meio de questionar a nossa experiência. Conceptualização da imagem que confronta o ponto de vista individual com as classificações culturais.	Integração do juízo pessoal sobre uma obra com outros juízos distintos do seu. Capacidade de questionar as opiniões geralmente aceites.	Discurso criativo sobre a obra artística do qual resulta uma relevante inovação interpretativa. Entendimento da prática da arte, tanto na criação como na avaliação, e na exploração de valores em diferentes circunstâncias históricas.

Esquema realizado com base em Parsons (1992); Hernández (2003) e Agirre Arriaga (2005).

Esquema 9. Estádios do desenvolvimento estético segundo Michael Parsons.

Contudo, este trabalho de Parsons não está isento de críticas. Por exemplo Agirre (*op. cit.*: 167), referindo Hargreaves, diz-nos que a forte afinidade que esta teoria mantém com a teoria de Piaget pode levar a que seja alvo de críticas idênticas. Para este autor, a proposta de Parsons revela três pontos débeis que residem na sua própria formulação: o primeiro é que o seu estudo se restringe às artes visuais, o segundo é que todas as obras que serviram de base à sua investigação pertencem à tradição artística das "belas artes", e por último é que o método das entrevistas semiestruturadas se revela pouco rigoroso. Também Hernández (*Ibidem*) faz uma outra crítica a este trabalho quando constata que Parsons utiliza um marco de referência estética de base formalista, muito próximo daquele que vigorava na modernidade, e uma noção de desenvolvimento psicológico de carácter individual e vinculado à aprendizagem conceptual. Este autor refere ainda que, mais tarde, o próprio Parsons reconheceu essas limitações, fruto da vinculação a uma corrente de pensamento dominante durante a primeira metade dos anos oitenta.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer mérito aos estudos de Parsons por aproximarem o tema do conhecimento estético e artístico às investigações que se realizaram nos anos setenta nos EUA no âmbito da psicologia do desenvolvimento cognitivo. Estes estudos abriram portas para a realização de outros posteriores no mesmo âmbito. Referimo-nos às investigações levadas a cabo por Abigail Housen[107] – psicóloga cognitiva e investigadora na *Harvard Graduate School of Education* – das quais resultou uma revisão da teoria de Parsons.

Para formular a sua teoria dos *Estádios Estéticos*, Housen usou um tipo de entrevista à qual chamou Entrevista de Desenvolvimento Estético[108] e que consistia essencialmente num tipo de entrevista[109] não directiva na qual apelava ao *fluxo da consciência*[110] dos entrevistados, de modo a extrair os seus pensamentos e os seus sentimentos sobre a obra de arte em questão. Estas entrevistas duravam, em média, cerca de 10 a 20 minutos e proporcionavam *uma janela para os processos de pensamento de uma pessoa*. Aplicando esta técnica, o entrevistador fará perguntas abertas, como "O que vê neste quadro?", encorajando então elaboração das respostas mas diminuindo gradualmente a sua intervenção ao longo da entrevista. O tipo de coisas que o entrevistado escolhe falar acerca da obra de arte em questão é analisado e categorizado no estádio correspondente, segundo o *Manual de Codificação do Desenvolvimento Estético*. O estádio de desenvolvimento de cada indivíduo é determinado pela quantidade de respostas dadas correspondentes a cada um dos estádios em particular. No entanto, há indivíduos que podem estar entre dois estádios consecutivos ou interpolados. Por exemplo, um observador pode estar entre os estádios II e IV se as suas respostas forem

[107] Podemos encontrar um excelente artigo sobre as investigações de Abigail Housen, descritas na primeira pessoa, no texto *O olhar do observador: investigação, teoria e prática* que faz parte do livro **Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares**, coordenado por João Pedro Fróis e publicado pela Fundação Calouste de Gulbenkian, em 2000.
[108] *Aesthetic Development Interview (ADI)*.
[109] Abigail Housen (2000: 151) diz que este método não é na realidade uma entrevista mas sim *uma amostragem directa da resposta estética em curso*.
[110] A expressão *fluxo de consciência* é a tradução do inglês *stream-of-consciousness*, feita por Maria Emília Castel-Branco no texto referido na nota cento e sete.

igualmente características desses dois estádios, e se nenhuma delas for característica do estádio III (Housen, 2000).

Da aplicação e análise deste método surgiu a definição de cinco estádios em que cada um deles representa diferentes maneiras de interpretar uma obra de arte, ou seja, em cada um destes cinco estádios o observador reage de maneira diferente a uma obra de arte. Por exemplo, "… *enquanto um observador principiante falará sobre o que o quadro lhe faz lembrar, um observador um pouco mais experiente debaterá como o quadro foi feito*" (*Ibidem*: 153). No Esquema 10, que podemos observar de seguida, apresentamos em síntese os cinco estádios do desenvolvimento estético segundo Housen.

Estádios do Desenvolvimento Estético segundo Abigail Housen

Estádio 1 – Observadores Narrativos

Os observadores são contadores de histórias, fazem observações e associações pessoais de modo a criarem uma narrativa em torno da obra de arte. Os seus julgamentos acerca das obras são baseados no que sabem e no que gostam. As emoções estão presentes na narrativa que constroem sobre a obra, acabando por fazer parte dela.

Estádio 2 – Observadores Construtivos

Os observadores estabelecem um marco de referência que enquadra a sua maneira de ver a obra de arte, utilizando o seu próprio conhecimento sobre o mundo e a sua tradição moral e social. Se a obra de arte não se parecer com o que "seria suposto" é entendida como "estranha" ou sem valor. Por outras palavras, o seu sentido de realismo é muitas vezes usado como um padrão para determinar o valor da arte. As emoções começam a colocar-se em segundo plano, distanciando-se da obra de arte de modo a desenvolver o interesse pelas intenções do artista.

Fase de transição

O modo de aproximação ao estádio III varia e divide-se em dois subestádios.

Transição II/III	**Transição II/IV**
Esta transição caracteriza-se por se começarem a desenvolver as bases para descodificar a estrutura dos modelos (estéticos, estilísticos, …) contidos numa obra de arte. Esta pode ser de tipo histórico (nomes de escolas de arte), ou propriedades formais (forma, cor, linhas, técnicas) sendo estes os significados com os quais o observador classifica, cataloga, realiza comparações, utiliza evidências e tira conclusões. Estas estratégias permitem no terceiro estádio realizar a actividade analítica. Para se dar a transição definitiva para o estádio seguinte é necessário o desenvolvimento de capacidades analíticas, habilidades críticas e um marco de referência para análise.	Um sujeito que tenha muito pouca experiência no que respeita à arte tende a inventar as suas próprias distinções. Sabem descodificar símbolos mas não têm um marco de referência estética no qual basear a sua análise. Este marco de referência adquire-se mediante a formação ou a experiência. Noutros aspectos mostram um bom conhecimento técnico e formal, mas carecem de estratégias críticas ou analíticas. Em todo o caso, os espectadores deste grupo não podem assimilar as distinções necessárias para uma análise formal de uma obra de arte.

Estádio 3 – Observadores Classificadores

Os observadores neste estádio adoptam uma estratégia analítica e crítica que é comum encontrarmos entre os historiadores de arte. Querem identificar a obra em relação a um lugar, escola, estilo, tempo e origem. Descodificam a aparência da obra a partir de uma série de indícios utilizando para isso factos e figuras, categorizam o trabalho, e, através disso, explicam e racionalizam o significado da obra de arte

Estádio 4 – Observadores Interpretativos

Os observadores deste estádio procuram um encontro pessoal com a obra de arte. Exploram a obra de arte em busca de significados, tratando de apreciar as subtilezas da linha, da forma, da cor. As habilidades críticas dos observadores precedem os seus sentimentos, permitindo que os símbolos e os sentidos da obra de arte surjam. Cada novo encontro com a obra de arte proporciona uma nova experiência e um novo "insight" aos observadores, reconhecendo que cada novo encontro com a obra sujeita-a a mudanças na sua identidade e valor, permitindo-lhe fazer novas comparações, apreciações e experiências.

Estádio 5 – **Observadores Re-criativos**

Os observadores neste estádio têm uma longa história e tradição de ver e reflectir sobre obras de arte. Uma obra de arte é, por assim dizer, como "um velho amigo" ao qual se conhece intimamente, mas que por vezes nos reserva surpresas, necessitando que lhe prestemos a devida atenção. O observador, conhecedor profundo que é da obra, traça uma história própria que combina tanto uma contemplação pessoal sobre a obra como a sua adequação a problemas e conceitos mais universais. A sua memória cria uma imagem da obra de arte na qual se combina o pessoal e o universal.

Esquema realizado com base em Housen (2000); Hernández (2003) e Agirre Arriaga (2005).

Esquema 10. Estádios do desenvolvimento estético segundo Abigail Housen.

Todos os estádios são igualmente importantes e obedecem a uma sequência em que um individuo progride do estádio em que está para o imediatamente posterior. Cada estádio representa um determinado nível de desempenho das habilidades estéticas acumuladas por cada observador. Para esta investigadora, os observadores menos experientes não estão menos aptos a olhar para uma obra de arte, apenas têm um repertório menor de estratégias para as entender e avaliar. Convém ainda frisar que o desenvolvimento estético e a transição entre os diferentes estádios estão relacionados com a idade, mas não determinados por ela. Uma pessoa de qualquer idade, sem grande experiência com arte, não estará necessariamente no primeiro estádio, e os adultos não estarão num estádio superior ao das crianças simplesmente por causa da sua idade ou educação. Estar em contacto com a arte ao longo da vida é a chave para o desenvolvimento; sem um contacto permanente com a arte o desenvolvimento estético dos indivíduos não acontece (*Ibidem*).

Apresentámos estas duas teorias pela proeminência que alcançaram no campo do conhecimento estético e artístico. Ambas permitem ordenar em cinco estádios as apreciações realizadas pelos indivíduos às obras de arte, o que constitui um exemplo de como a psicologia do desenvolvimento cognitivo se intercepta com esta área do conhecimento. Estes trabalhos, por colocarem a sua ênfase nas estratégias de compreensão dos indivíduos ante as obras de arte, constituem-se como um ponto de referência para investigações posteriores, tal como assinala Hernández (*op. cit.*: 123).

6.2| Diferentes estratégias de diálogo com a obra de arte

O diálogo com a obra de arte entendido como parte integrante da educação artística é uma concepção relativamente recente, uma vez que as concepções de base expressionista tomaram conta das orientações curriculares durante bastante tempo. Podemos afirmar que as ultimas tendências da educação artística são caracterizadas por uma clara inclinação para a dimensão da apreciação estética[111], como forma de oposição às tendências anteriores que enfatizavam o outro pólo desta dicotomia, deixando em segundo plano o que até agora se constituía como a espinha dorsal da educação artística: a elaboração de artefactos plásticos.

Segundo Arriaga Agirre (*op. cit.*: 143), é por volta dos anos 60 que se começa a considerar a resposta à arte como parte integrante da educação artística, pois até aí o importante era a

[111] No caso particular de Portugal, pelo menos em termos das orientações constantes nos documentos oficiais, a inclusão da dimensão da apreciação estética no currículo foi introduzida em 2001 com a publicação do documento das Competências Essenciais, já referenciado várias vezes nesta dissertação.

produção de objectos e não a reflexão sobre eles. A educação artística passa a assumir um papel importante no campo da difusão da arte e na generalização do sentido apreciativo, dado que a educação é entendida na actualidade como o meio quase exclusivo de formar a sensibilidade colectiva.

Pensamos no entanto que é necessário estabelecer o equilíbrio entre estas duas dimensões da educação artística, entendendo-as como complementares. Tanto mais que os estudos realizados no campo da psicologia cognitiva, da produção artística ou da apreciação visual são cada vez mais coincidentes quanto ao facto de não se dever separar os processos perceptivos da criação artística. A criação não surge do nada, ou seja não é apenas sustentada no talento de quem actua artisticamente. Há que valorizar toda a *elaboração estética* que cada um tem na sua bagagem pessoal, a sua experiência e o ambiente em que se desenvolve (*Ibidem*: 141). Por isso, tendo por base os estudos sobre a construção do conhecimento e, entre eles, os estudos e teorias sobre a percepção activa, são cada vez mais as vozes que se levantam contra a pretensão de dissociar a criação da percepção, ou conhecimento prévio, da criação artística (*Ibidem*: 142).

Segundo o mesmo autor, as pesquisas sobre formas e estratégias de aproximação e resposta à arte, assim como a definição de critérios objectivos para fazê-la e valorizá-la tem duas origens principais: por um lado o estabelecimento cultural de uma nova instituição artística moderna – a critica de arte – cuja única missão é determinar categoricamente a experiência estética, mediante a reflexão e objectivação dos sentimentos que a obra desperta; por outro lado, a preocupação positivista, que no princípio do século XX afectou todas as ciências humanas, de fazer da consideração estética e do gosto um feito ponderável mediante instrumentos objectivos de análise e de confrontação de resultados (*Ibidem*: 142-3).

Poderá parecer, à primeira vista, pouco relevante a influência que a critica de arte teve na generalização da experiência estética e artística, provavelmente devido às suas mensagens pouco acessíveis e à falta de natureza didáctica dos seus discursos mas, de certa forma, os estilos críticos permanecem latentes em muitas das propostas para o adestramento no comentário de obras de arte. Os estilos críticos aos quais nos referimos são essencialmente quatro e correspondem a outras tantas perspectivas diferentes sobre arte:

a) **a perspectiva mimética** – modelo descritivo que parte da consideração da arte como uma imitação do mundo e valoriza as obras desde esta perspectiva;

b) **a perspectiva expressiva** – nasce junto à perspectiva teórica que ressalta a função expressiva da arte e, por isso, ignora os aspectos de confrontação formal com o modelo representado, apoia a crítica no subjectivismo das sensações e na busca das motivações expressivas que impulsionaram o artista na criação da sua obra;

c) **a perspectiva formal** – para esta perspectiva da crítica o mais importante é a organização material e perceptiva da obra, independentemente do seu significado expressivo ou da sua adequação representativa ao modelo, buscando e comentando a

unidade orgânica das obras, a relação entre as partes e entre estas e o conjunto. Esta perspectiva critica é uma das que mais influência teve no estilo interpretativo de boa parte da educação artística;

d) **a perspectiva pragmática** – analisa os fins, os objectivos e os propósitos dos quais se reveste a obra de arte, sejam eles a satisfação sensorial, a transmissão de valores, a designação de verdades, a busca de conhecimento, ou qualquer outro. Esta perspectiva de análise também influenciou determinadas orientações interpretativas da educação artística, sobretudo aquelas que procuram um motivo de interpretação para lá dos elementos presentes na obra de arte (*Ibidem*: 143-4).

Deste modo, constatamos que o recurso à apreciação artística nos currículos escolares tem estado ligada às sucessivas tendências estéticas e às investigações que se têm produzido nesta área do pensamento. Como nos recorda Broudy (cit. por Arriaga Agirre: *op. cit.*: 146), a própria educação artística não foi sempre a educação do gosto ou o cultivo da percepção estética (opção que ele mesmo defende) tendo sofrido os vaivéns próprios das mudanças na crítica da arte em cada tempo.

Imanol Agirre, no seu livro *Teorías y Práticas en Educación Artística* apresenta-nos uma importante sistematização das investigações sobre a apreciação artística e a sua implicação na educação, na qual apresenta de forma sucinta uma série de modelos[112] que nos mostram estratégias para a apreciação artística e para o seu ensino.

Foi exactamente o ensino da apreciação artística que mereceu de Brent Wilson (cit. por Arriaga Agirre, *op. cit.*: 157) algumas críticas. Depois de mais de duas décadas a investigar o ensino da apreciação artística este autor chegou à conclusão que esta deve ser revista nas escolas. No seu entender o objectivo da apreciação artística é que os alunos aprendam a interpretar com sensibilidade e profundidade o significado das obras de arte, concebendo o acto de interpretação como um acto criativo, como uma recriação[113]. No entanto tem encontrado alguns problemas que se prendem com a inércia da escola no desenvolvimento da capacidade dos alunos darem respostas à arte; a falta de competências dos professores na crítica de arte e a

---

[112] Escusamo-nos a reproduzir aqui cada um dos modelos que o autor apresenta, contudo gostaríamos de sugerir uma leitura do capítulo *La investigación sobre la apreciación artística e su valor en la educación* (pp. 141-171) no qual são apresentados os seguintes modelos: *o modelo de Ecker*, que foi apresentado em 1965 no seu artigo *Justifying Aesthetics Judgments*, publicado na revista *Art Education*; os *modelos de Lanier e Marantz*, apresentados ambos no Seminário sobre o ensino da resposta artística que decorreu no Ohio em 1966; o *modelo de Edmund Burke Feldmam*, que é o artífice da introdução da crítica de arte na educação artística, defendendo que a apreciação deve implicar os aprendizes no uso da crítica como meio de se integrarem na natureza da arte; o *modelo de Gene A. Mitler*, que se baseia nos trabalhos de Jerome Bruner; os *métodos de Chapman*, que propõem quatro métodos diferentes de apreciar uma obra de arte, partindo de um conjunto de elementos críticos; o *modelo fenomenológico de Lankford*, que se baseia nos trabalhos de Merleau-Ponty sobre a fenomenologia da percepção; o *escandir estético de Broudy*, que foca a sua atenção nos elementos sensoriais, técnicos, formais e expressivos da obra de arte, tendo dado origem à definição de vários currículos, não só na área das artes visuais como também da arquitectura e da música.

[113] Podemos traçar aqui um paralelo entre esta perspectiva de Brent Wilson sobre a apreciação artística e a teoria dos estádios de Abigail Housen, uma vez que o último estádio é exactamente o estádio da "recriação", ou seja, para Wilson o ensino da apreciação artística deverá ter como objectivo a evolução dos alunos até ao estádio mais elevado do desenvolvimento estético.

falta de conhecimentos específicos dos professores para ensinarem as destrezas interpretativas da arte.

As actuais correntes de investigação não se estabelecem exclusivamente no campo da receptividade da obra ou da medição dos mecanismos e processos que ocorrem quando os indivíduos se confrontam com as obras, dão também importância ao conhecimento prévio dos indivíduos e ao papel que este conhecimento tem na assimilação ou repulsa de novas aprendizagens. Entende-se que o nível de compreensão das artes por parte de um indivíduo é o lento resultado da sua interacção com o domínio artístico e com o desenvolvimento cognitivo e social, tal como tão bem assinala Gardner (1990).

6.3| Metodologias pedagógicas e programas educativos que privilegiam o diálogo com a obra de arte.

Apresentaremos de seguida um conjunto de metodologias e programas educativos[114] que têm em comum o facto de considerarem o diálogo com as obras de arte como parte integrante do seu desenvolvimento. Afloraremos as características mais importantes de cada um deles e tentaremos analisar as suas principais semelhanças e diferenças. É claro que as metodologias e os programas que visam o diálogo com a obra de arte não se esgotam nestes exemplos que apresentamos. Contudo, escolhemos apresentar estes, não pelo facto de estarem directamente relacionados com a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública, embora não as excluam, mas pela proeminência que alcançaram neste domínio, muito provavelmente por estarem directamente vinculados com uma grande produção de conhecimento que se operou no campo da Educação Artística durante as últimas quatro ou cinco décadas. Pelo facto de a nossa dissertação se cingir à área das artes visuais, tivemos a preocupação de escolher exemplos de programas e metodologias que circunscrevessem a sua abordagem a esta área específica[115].

[114] Grosso modo, distinguimos entre metodologias pedagógicas e programas educativos porque consideramos as primeiras como um conjunto de regras ou procedimentos sugeridos para abordar uma obra de arte, enquanto um programa educativo é algo mais complexo, ou seja, engloba igualmente um conjunto de procedimentos mas que foram experimentados e sujeitos a avaliação, tendo apresentado resultados relevantes no seu domínio específico.

[115] A aplicação deste critério para a escolha das metodologias e programas a abordar neste capítulo foi o motivo pelo qual não abordamos directamente o *Arts PROPEL*, mas, pela sua importância no contexto dos programas educativos em artes não podemos deixar de lhe fazer referência, ainda que em rodapé.
O *Arts PROPEL* foi um programa desenvolvido em meados da década de oitenta e resultou de um esforço conjunto que envolveu o *Project Zero* de Harvard, o *Educational Testing Service* e as escolas da rede pública de Pittsburgh. Abordava igualmente as áreas da música, da escrita criativa e das artes visuais, e tinha como objectivo desenvolver uma série de instrumentos de avaliação que pudessem documentar a aprendizagem artística durante os últimos anos do Ensino Básico e Ensino Secundário. Este programa tinha por base aquelas que Gardner (1990: 45) considerou serem as três componentes fundamentais em Educação Artística: a Produção; a Percepção; e a Reflexão. O próprio nome do programa revela isso mesmo, dado que PROPEL é um acrónimo de *Production; Perception; Reflection*, e o "L" está relacionado com a aprendizagem (*Learning*).
Este programa, à semelhança de outros, surgiu depois da observação do panorama geral na educação artística, no qual se constatou que esta se centrava, quase exclusivamente, na produção artística. Assim, para além da criação de um trabalho artístico, o programa incluía a discriminação das suas características mais importantes e a capacidade de reflectir acerca do seu significado. As disciplinas de história, crítica e estética deveriam emergir naturalmente ou em resposta à produção artística dos alunos, nas diferentes áreas abrangidas pelo programa.
Para a prossecução dos objectivos do programa foram desenvolvidos *dois veículos educacionais* (Gardner, 1995: 126): os *domain projects* e os *processfolios*. Os primeiros consistiam numa série de

Os exemplos que apresentaremos são: *Learning to Think by Looking at Art*, de David Perkins; *Visual Thinking Strategies* de Abigail Housen e Philip Yenawine; *Discipline-Base Art Education*, promovido pelo *Getty Center for Arts Education*; *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*, promovido pela Fundação Calouste de Gulbenkian.

À partida poderemos já enunciar aqui duas diferenças básicas, mas bastante importantes, entre alguns dos exemplos que apresentamos e que se prendem com o facto de se considerar ou não a produção de objectos artísticos como parte integrante do desenvolvimento das acções previstas em cada um dos programas. Os dois primeiros programas não contemplam esta dimensão, os dois últimos sim.

Os programas são coincidentes em alguns pontos (tanto que alguns influenciaram a realização de outros), diferem noutros, mas são unânimes quanto ao facto de considerarem a obra de arte como um aspecto central da educação artística.

6.3.1| Learning to Think by Looking at Art

Esta metodologia para apreciar arte é sugerida por David Perkins[116] no seu livro *Intelligent Eye*, publicado pelo *The Getty Education Institute for the Arts*, em 1994[117]. Neste livro o autor apresenta uma dupla mensagem: primeiro diz-nos que observar arte exige pensar; segundo, diz-nos que observar arte é uma maneira de cultivar *disposições do pensamento*. Este duplo vínculo entre pensamento e arte é o eixo da sua proposta para o ensino da apreciação estética como forma de desenvolvimento cognitivo.

Este autor defende a tese de que podemos aprender a pensar através do contacto visual com a arte, e sugere algumas mudanças na atitude dos observadores para com as obras. Diz-nos que em vez de termos um olhar apressado devemos dar tempo ao olhar; em vez de termos um olhar pouco abrangente devemos fazer com que ele seja vasto e audaz; em vez de termos um olhar turvo ou empoeirado, devemos fazer com que ele seja límpido e profundo; e em vez de nos dispersarmos de tal modo que confundamos tudo, devemos fazer com que o nosso olhar seja organizado. Assim, para que possamos aprender a pensar através do contacto visual com

---

exercícios que apresentam elementos perceptivos, produtivos e reflexivos, o que permite aos alunos integrarem várias formas de conhecimentos sobre artes. Os *processfolios* incluiam todos os trabalhos em andamento e os já concluídos, além dos esboços originais, os desenhos provisórios, as críticas dele mesmo e dos outros ao seu trabalho, trabalhos artísticos de outros que ele admire e que estejam relacionados com o seu próprio trabalho.
A avaliação do programa baseia-se nos procedimentos de autoavaliação durante os *domain projects* e na avaliação dos *processfolios* que poderá incidir sobre a regularidade dos apontamentos, o seu aperfeiçoamento, ou a qualidade global dos trabalhos.
Veja-se Howard Gardner (1989) – Zero-Based Arts Education: An introduction to ARTS PROPEL. In Studies in Art Education. Vol. 30, n.º 2. p. 71-83.

[116] David Perkins é um dos investigadores do *Harvard Project Zero*.

[117] Logo na introdução do livro, Mary Ann Stankiewicz, uma das responsáveis do *Getty Center for Education in the Arts*, afirma que este livro não é um currículo ou um manual de instruções, é antes uma base teórica na qual os professores se poderão apoiar para desenvolver as suas unidades curriculares em arte.

as obras de arte, e estas passarem a ser na realidade o centro das nossas atenções, deveremos ter em conta estas quatro disposições[118]:

a) dar tempo ao olhar;

b) tornar o olhar vasto e audaz;

c) tornar o olhar limpo e profundo;

d) tornar o olhar organizado (Perkins, 1994).

Olhar a arte exige que utilizemos vários tipos de cognição e encoraja a que façamos conexões com muitos outros domínios de experiência humana. Conhecer os contextos históricos, culturais e sociais nos quais as obras foram criadas enriquece o nosso olhar e as nossas habilidades para pensar sobre arte.

Como se percebe esta metodologia não inclui qualquer forma de produção artística e, ao contrário de todas as outras que apresentaremos de seguida, parece mais dirigida ao observador individual do que a um grupo de observadores. As indicações que o autor fornece sobre as disposições do olhar são claramente dirigidas a um observador que inicia um diálogo com a obra de arte, ou seja, fornece um conjunto de indicações que poderão permitir ao observador tirar o máximo partido possível da sua experiência em frente à obra.

Segundo Perkins, a apreciação de obras de arte permite-nos desenvolver as disposições do pensamento que, para além de serem úteis para a apreciação artística, servem noutros campos da experiência, tal como aliás já tinha assinalado Gene Mittler, no seu artigo *Clarifying the decision-making process in art*, publicado na revista *Studies in Art Education* em 1983; e o estudo do Guggenheim Museum, através do programa *Learning Trough Art*, veio confirmar[119].

Este livro de Perkins surge integrado na colecção *Occasional Papers Series* cujo objectivo é apresentar ideias que possam iluminar e dar forma à teoria e prática do *Discipline-Based Art Education*, pelo que devemos entender estas ideias no conjunto dos conhecimentos produzidos pelo *Project Zero* e que de algum modo contribuíram para a definição de diversas metodologias e programa educativos que visam a promoção das artes na educação.

6.3.2| Visual Thinking Strategies

Estratégias do Pensamento Visual[120], habitualmente designado por VTS (*Visual Thinking Strategies*), é um programa de artes visuais para alunos e professores, que parte da premissa de que encontrar significado nas obras de arte envolve uma grande capacidade de pensar.

---

[118] Segundo Perkins (Op, cit.,) uma disposição é mais do que uma capacidade ou uma estratégia é "*uma tendência sentida, compromisso e entusiasmo*".

[119] Abordaremos este estudo em particular no Capitulo 7, relativo às questões da literacia em artes.

[120] As informações sobre o VTS foram obtidas através dos documentos disponíveis no site *Visual Understanding in Education*, URL: <http://www.vue.org>, uma associação criada para providenciar a aplicação do programa nas escolas e fazer a formação dos professores. Foram ainda usadas outras fontes como os textos de Abigail Housen e de Philip Yenawine que constam do livro "*Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*", coordenado por João Pedro Fróis e publicado pela Fundação Calouste de Gulbenkian em 2000.

O VTS está baseado nas investigações da psicóloga cognitiva Abigail Housen e do experiente educador de arte em museus Philip Yenawine. Como já referimos atrás, Housen tem investigado a natureza do desenvolvimento estético e o seu papel na educação ao longo de mais de vinte e cinco anos. Como parte da sua tese de doutoramento na *Harvard Graduate School of Education*, no início dos anos 70, ela desenvolveu uma medida e um método para avaliar o desenvolvimento estético dos indivíduos. Yenawine dirigiu vários programas educativos em diversos museus, incluindo o MOMA (*Museum of Modern Art*), o *Metropolitan Museum of Art*, em Nova Iorque, e o Museum of Contemporary Art em Chicago.

Começaram a trabalhar juntos em 1988, no MOMA, e focaram as suas investigações nos efeitos da aplicação de programas educativos específicos (como o VTS) no desenvolvimento estético, e na relação de pensamento estético com a cognição em geral. No desenvolvimento deste programa tiveram influência os trabalhos de outros psicólogos e teóricos educacionais como Jerome Bruner e Rudolf Arnheim, mas especialmente o trabalho de Lev Vygotsky sobre a relação da linguagem com o pensamento, e as suas descobertas em relação ao crescimento dos indivíduos, fruto da interacção com os outros.

Importa referir que o programa VTS, tem por objectivos facilitar:

- uma conexão pessoal com a arte de culturas diversas, tempos e lugares;
- a confiança nas capacidades pessoais para construir significados a partir da arte;
- o debate e a discussão de problemas em grupo;
- o desenvolvimento da capacidade de pensar e comunicar;
- o desenvolvimento da capacidade de escrita;
- a transferência dessas capacidades para outras áreas de conhecimento.

O VTS tem sido testado desde 1991 nos Estados Unidos, Rússia e em vários países da Europa Oriental e Ásia Central. Este programa foi especificamente definido para responder às preocupações e capacidades dos observadores principiantes. Foi pensado de forma a poder integrar-se eficazmente nos programas e horários escolares e pretende criar parcerias entre as escolas e os museus de arte locais, promovendo visitas de estudo. Este programa consiste em dez lições dadas por professores e repartidas ao longo do ano escolar. Nove dessas lições são dadas na sala de aula e uma no museu. Cada lição começa com um conjunto de imagens, cuidadosamente escolhidas, de diferentes culturas e tempos, utilizando para isso vários meios, desde a reprodução em cartaz até à projecção de diapositivos e a uma base de dados de imagens, acessível pela Internet.

Nas lições iniciais é pedido aos alunos que olhem para as imagens sem falar. Depois deste exercício de observação, o professor faz algumas perguntas abertas, do tipo: "*o que é que vês aqui?*"; "*o que mais consegues encontrar?*", de modo a encorajar os alunos a examinarem o que vêem; mais tarde, outras questões mais directas são colocadas aos alunos. Desde o início da análise das imagens é pedido aos alunos que demonstrem as interpretações que estão a fazer, ou seja, sempre que eles fazem uma afirmação o professor pergunta-lhes, "*o que é que estás a ver que te faz dizer isso?*".

O professor deve assegurar que todas as respostas são ouvidas e bem interpretadas pelos outros alunos, repetindo então o que foi dito. À medida que a discussão avança, o professor deverá estabelecer um vínculo entre as várias respostas dadas, ajudando os alunos a estarem atentos aos pontos de vista convergentes e divergentes, desenvolvendo deste modo, e de forma partilhada, as suas capacidades. Quando são os alunos a fazer perguntas, o professor incita-os a encontrar as respostas olhando para a obra. Só como último recurso o professor deverá dar uma resposta.

As discussões em torno das imagens dadas demoram geralmente entre doze e vinte minutos, tempo suficiente, segundo os autores, para que os alunos olhem com atenção, desenvolvam as suas opiniões, as expressem, considerem diferentes pontos de vista, especulem juntos, debatam e/ou construam diferentes ideias, e possivelmente revejam as suas conclusões. Desde o início que os professores devem ser tidos como facilitadores dos processos de construção de conhecimento dos alunos, pelo que o seu papel nunca deverá ser entendido como o de um perito.

Este programa foi pensado para ser aplicado na sala de aula normal e não requer nenhum conhecimento específico em arte por parte do professor. Aos professores envolvidos na aplicação deste programa é dado um curso de três anos que lhes permite usá-lo e aplicá-lo correctamente, expandindo assim a sua própria experiência com arte. Este curso de formação para os professores está baseado nas premissas do próprio currículo: a auto-descoberta é um poderoso meio para aprender, e a aprendizagem auto dirigida pode ser facilitada através de discussão entre pares. Esta experiência é enriquecida por uma combinação de demonstrações feitas por peritos, guias impressos, vídeos, e acesso via Internet a programas específicos.

Com a continuada aplicação do programa, e segundo nos relatam Housen e Yenawine, os alunos evoluem de observadores casuais, fortuitos, idiossincráticos para intérpretes completos, exploradores e reflexivos. Progridem desde as conexões pessoais, no início, até começarem a procurar as intenções dos artistas e a lidar com elementos de estilos artísticos. Primeiro são encorajados a encontrar significados nas obras, baseando-se apenas na sua própria experiência que legitima o que sabem e fundamenta as histórias que contam. Depois de adquirirem uma certa experiência é-lhes pedido que desenvolvam os seus próprios pensamentos escrevendo sobre arte. O sucesso do processo depende da interacção do grupo e das obras de arte apresentadas, de modo a desenvolver nos alunos uma capacidade individual para resolver problemas, motivados pelos seus interesses pessoais. Os alunos desenvolvem a sua conexão com a arte, exercitando uma grande variedade de capacidades cognitivas que lhe serão úteis também noutros contextos.

6.3.3| Discipline-Based Art Education (DBAE)

Em 1982 a Fundação J. Paul Getty Trust, nos EUA, decidiu criar um Centro de Educação Artística, o *Getty Center for Arts Education* (mais tarde conhecido como *Getty Education Institute*). Para isso iniciou a consulta a diversos educadores em arte e no ano seguinte decidiu criar o referido centro, dirigido por LeiLani Lattin-Duke. Umas das primeiras iniciativas do

Centro foi ministrar um curso de verão no qual ajudava os professores do ensino básico a ensinar arte às crianças. O director desses cursos foi W. Dwaine Greer e foi ele quem cunhou a expressão *Discipline-Based Art Education (DBAE)*, embora possamos encontrar a raiz da expressão nas investigações da década anterior. O DBAE surge também como forma de responder ao repto do movimento da excelência na educação que ressurgiu no início dos anos 80 e que voltou a centrar a questão na qualidade da educação ministrada nas escolas[121].

O DBAE não é uma teoria original, uma vez que incorpora elementos de outras teorias educacionais. Permite dar uma visão alargada da arte dado que propõe o estudo de qualquer obra de arte com base em quatro disciplinas diferentes, adaptando essa análise às diferentes idades e níveis de ensino:

a) **Produção de arte:** os alunos adquirem competências e aprendem técnicas para produzir obras de arte originais e de cunho pessoal.

b) **História de arte:** os alunos estudam as realizações artísticas do passado e do presente como motivação; conhecem exemplos de estilos e técnicas; discutem tópicos relacionados com a cultura, a política, a sociedade, a religião, eventos económicos e movimentos artísticos.

c) **Crítica de arte:** os alunos descrevem, interpretam, avaliam, teorizam e julgam as propriedades e qualidades da forma visual, com a finalidade de entenderem e apreciarem as obras de arte, percebendo o papel da arte na sociedade.

d) **Estética:** os alunos consideram a natureza, o significado, o impacto e o valor da arte, sendo encorajados a formular opiniões e julgamentos sobre as obras de arte de um modo reflexivo e "educado", examinando os critérios para avaliar as obras de arte.

Este programa foi desenvolvido originalmente para ser usado no campo das artes visuais mas foi evoluindo e alargando o seu campo de acção, pelo que também podemos encontrar exemplos da sua aplicação às áreas da dança, do drama ou da música. Também pode ser usado em múltiplos domínios, inclusive no ensino superior, na aprendizagem ao longo da vida e nos museus de arte, embora seja habitualmente aplicado às artes visuais em contexto de sala de aula.

O enfoque deste programa está nos alunos e nos seus interesses, julgamentos, raciocínio e nas competências do pensamento crítico. Perguntas abertas, grupos de discussão e resolução de problemas são metodologias importantes e auxiliares do desenvolvimento do currículo, e os professores são vistos como colaboradores importantes no processo (embora eles também forneçam informação e orientem as acções, se necessário). O DBAE difere de outros

[121] O movimento da excelência na educação teve a sua origem nos anos 50 aquando do lançamento, pela ex-URSS, do Sputnik, em plena Guerra-fria. A este respeito Jerome Bruner terá dito (e citamos de memória) "ou melhoramos a nossa educação ou teremos de aprender a falar russo". Contudo, o movimento de excelência na educação, renascido nos anos 80, terá sido motivado pela crescente concorrência nos mercados económicos mundiais (Efland, 2002: 369-70).

programas (como do VTS, por exemplo) por ter objectivos educacionais mais abrangentes e um currículo mais estruturado e dirigido.

O recurso às quatro disciplinas que compõem o programa foi uma reacção à ideia de que a arte na escola tem de ser exclusivamente ensinada através da produção, ideia essa que é efectivamente limitada devido aos diferentes níveis de interesse, talento e sucesso dos alunos. Esta aproximação mais compreensiva e mais integrada à educação artística permite uma posterior incorporação dos saberes de outras disciplinas. Na prática, o DBAE desprende-se das metas puramente artísticas ou estéticas tornando-se numa educação mais geral e técnica.

A estrutura curricular do DBAE tem objectivos abrangentes, além de explorar e perceber a história, a estética e a técnica de uma obra específica, contextualiza o trabalho e o artista em períodos históricos, influências e movimentos artísticos. Neste sentido, o DBAE está focado no ensino daquilo que Housen e o *Visual Understanding in Education* designaram como um observador do Estádio III ou IV. O DBAE também inclui a produção de arte e a história de arte como partes necessárias do currículo (até mesmo nos níveis escolares inferiores), enquanto que o VTS está principalmente preocupado com a resposta estética.

Este programa não prescreve um currículo específico mas pede o desenvolvimento ou uso de uma planificação específica e por escrito. Os planos pedidos pelo DBAE são, por definição, flexíveis e adaptáveis às necessidades específicas dos alunos, à sua cultura e às suas propensões.

Uma das características principais do DBAE é que usa a arte como um fim em si mesmo e não como um meio para ensinar outros assuntos. Neste programa o desenvolvimento estético não é um objectivo principal, mas antes uma consequência natural do desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio e da criatividade.

É plausível pensar que a aplicação do DBAE na sala de aula ganha vantagem em relação a outros programas do género devido ao facto de incorporar contribuições de outras disciplinas, ao contrário do VTS, por exemplo. A intenção do programa é que os alunos entendam as inter relações entre todos os assuntos e disciplinas, tanto artísticas como académicas, e a sua organização é capaz de providenciar esse objectivo.

O uso das novas tecnologias também é previsto neste programa. As tecnologias são usadas para alargar o ensino da arte e as opções de aprendizagem. Professores e alunos têm acesso e usam tecnologia para: aumentar produção, criação e/ou projectar obras de arte; para comunicar sobre arte; e para ter acesso e manejar informação sobre arte.

A avaliação dos alunos é uma parte integrante do programa. Mas, tendo em conta a dificuldade inerente à avaliação do desempenho em arte, o programa não especifica a forma exacta de avaliação. Dado que os educadores em artes são geralmente resistentes às medidas *standard* de avaliação, as avaliações subjectivas são frequentemente usadas. Por exemplo, alguns educadores avaliam o desempenho e desenvolvimento dos estudantes através de *portfólios*, que incluem trabalhos das quatro disciplinas.

Motivados pela aplicação do DBAE, cada vez com mais expressão nos EUA e no mundo, a partir dos anos 80 sucederam-se uma série de investigações e propostas sobre a relevância do adestramento na apreciação artística em contexto escolar, a pertinência e a eficácia dos métodos propostos, a sua incidência nos processos cognitivos, a sua incidência sobre a criatividade, e as possibilidades e métodos de avaliação das mesmas (Arriaga Agirre: *op. cit.*: 143).

6.3.4| Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais

O *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais* foi desenvolvido pela Fundação Calouste de Gulbenkian (FCG) e aparece como forma de operacionalizar os objectivos do Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético (IDE), que decorreu entre 1997 e 2000, coordenado pelo Professor João Pedro Fróis. Este programa consubstanciou-se a partir de estratégias que promoviam *uma nova compreensão das Artes Visuais na Educação formal e não formal*; e as suas linhas de orientação centravam-se no *estudo do desenvolvimento estético na criança, na avaliação das potencialidades do diálogo argumentativo, na capacidade de produção plástica e fruição artística e na elaboração de metodologias de investigação no domínio das artes visuais* (Gonçalves, Fróis e Marques, 2000: 206). O Primeiro Olhar compreendia a organização de materiais, a sua aplicação e avaliação, incidindo na análise das produções plásticas e nos diálogos sobre arte levados a cabo pelos grupos envolvidos.

Neste programa são contempladas áreas de estudo relativas aos diferentes aspectos subjacentes às obras de arte e à educação estética que podem ser estudados aprofundadamente e explorados segundo oito percursos (os quais especificaremos mais à frente) que organizam cada uma das sessões com as crianças. Inicialmente inspirado no modelo DBAE e suportado pela prática das oficinas do Centro Artístico Infantil (CAI), este programa pretendeu desenvolver múltiplos aspectos da experiência estética e artística nas Artes Visuais. À semelhança do programa americano, o Primeiro Olhar desenvolveu-se a partir de uma abordagem integrada de quatro áreas fundamentais: Estética, História da Arte, Crítica da Arte e Produção Plástica[122] (Fróis, 2005: 215, nota 113; Gonçalves, Fróis e Marques, *op. cit.*: 207 e 209).

Por ser desenvolvido numa instituição privada, a intenção primordial do programa era utilizar como recurso as colecções de arte dos dois museus da FCG, embora fosse conhecido o impacto que isso teria na comunidade educativa e na formação estética e artística de todos

[122] Cada uma dessas disciplinas pretende cumprir um objectivo específico no programa: "*A Estética pretende estudar a argumentação utilizada pelas crianças acerca das suas preferências pessoais e a sua relação com as perspectivas estéticas em geral, os tipos de relação estabelecida pelas crianças entre os objectos que podem ser ou não considerados obras de arte, e identificar quais as funções da arte para as crianças. Na História da Arte, é fundamental descrever o contexto histórico e cultural das obras apresentadas, relacionando esse conhecimento com as narrativas dos sujeitos. Na Crítica da Arte, comparam-se as obras de Arte através da enumeração de formas de descrição, análise e interpretação, recorrendo ao género, ao número, propriedades formais, expressivas e técnicas utilizadas. Por último, na Produção Plástica, relacionam-se as competências adquiridas com o modo de resolução de problemas utilizado nas suas produções, identificando os materiais, as técnicas utilizadas e, simultaneamente, descrevendo e avaliando os produtos das crianças.*" (Gonçalves, Fróis e Marques, *op. cit.*: 209).

aqueles que nele participassem. O ponto de partida para este programa foi a investigação dos critérios de ordem estética e artística utilizados por crianças e adultos no contacto com as obras da colecção, promovendo em paralelo o aprofundamento de metodologias de investigação como forma de avaliação (Fróis, *op. cit.*: 215; Gonçalves, Fróis e Marques, *op. cit.*: 206).

Os objectivos subjacentes ao Programa foram formulados a partir de duas grandes linhas de força: a primeira refere-se *à investigação do desenvolvimento estético e artístico de crianças em contextos de educação informal* e, a segunda, *à organização de um método facilitador da fruição e da experimentação artística*. Assim, este programa privilegia essencialmente o diálogo com as obras de arte, promovendo, de uma forma sistematizada, o desenvolvimento da sensibilidade artística e a educação visual (Fróis, *op. cit.*: 216).

À semelhança do programa VTS que se destinava essencialmente a observadores principiantes, o Primeiro Olhar privilegia o contacto precoce com a arte[123], pelo que no desenvolvimento do programa são utilizadas as seguintes estratégias:

a) apreciação e criação artística realizada a partir das qualidades expressivas das obras observadas;

b) despertar o interesse dos educadores, crianças e adultos para as duas colecções de arte da FCG;

c) possibilitar o diálogo com as obras através de materiais didácticos especialmente concebidos para a explicação estética;

d) proporcionar aos educadores, através de iniciativas formativas, a utilização deste modelo na preparação de visitas de estudo aos museus.

Pelas suas características, este programa assume a divergência com as propostas do movimento da Educação pela Arte, ou se quisermos da expressão livre, e está baseado nas investigações levadas a cabo pela psicologia do desenvolvimento nas artes visuais, apresentando dois eixos principais que norteiam o seu desenvolvimento: a experimentação plástica e a fruição artística (Fróis, *op. cit.*: 217).

Como forma de operacionalização foram definidos oito percursos visuais, em torno de trinta e quatro obras[124] dos dois museus da FCG, percursos esses que são cuidadosamente descritos, ilustrados, justificados estética e pedagogicamente e apoiados em exemplos de actividades

[123] Aqui devemos ressalvar que o Programa Primeiro Olhar privilegia o contacto das crianças com a arte (grande parte dos estudos foram desenvolvidos com crianças do 4º ano de escolaridade da região de Lisboa), razão pela qual fala em contacto precoce. Já o VTS privilegia o contacto com observadores principiantes que não serão necessariamente crianças, embora estas o sejam.

[124] As obras foram escolhidas de entre todo o espólio dos dois museus da FCG (Museu Gulbenkian e Centro de Arte Moderna José Azeredo Perdigão) tendo em conta os seguintes critérios: "*pertencerem aos espólios da Fundação Calouste Gulbenkian, facilitando, às crianças e aos vários grupos, o acesso aos originais; possuírem modalidades expressivas diversas e, implicitamente, oferecerem várias possibilidades para a explicação estética.*" (Gonçalves, Fróis e Marques, *op. cit.*: 209).

práticas e de diálogos em torno das obras. Os oito percursos, pela ordem que aparecem no Caderno do Professor[125], são:

1. *Duas famílias estilísticas;*
2. *Impulsividade do traço – mancha livre;*
3. *Sentido das proporções e arabesco; figura humana / pares;*
4. *Cor digitalizável;*
5. *Apuramento da forma – Encadeamento;*
6. *Volume e espaço;*
7. *Metamorfose e metáfora;*
8. *Integração – Cor*

Estes oito percursos, tal como assinala d'Orey (2003: 21), correspondem a algumas das mais importantes categorias pictóricas[126], e através das quais nos habituámos a interpretar a arte a partir de uma perspectiva formalista.

A exploração de cada um desses percursos é baseada numa *pedagogia activa* na qual se acentua um modelo apoiado no *diálogo argumentativo* (Gonçalves, Fróis e Marques, *op. cit.*: 207). O diálogo aparece aqui como uma estratégia recorrente no programa para despertar o interesse dos alunos. Outra estratégia que é usada em todos os percursos é a comparação como forma de ensinar os alunos a procurar informação, detectando semelhanças e diferenças.

> "A comparação entre duas obras no contexto de cada série global constitui a motivação para o diálogo, facilitando a compreensão e a expressão. Induzir à comparação implica, assim, conseguir que se percebam e se focalizem duas ou mais obras. O sujeito, quando observa, compara qualidades que, de outro modo, não perceberia. O acto da comparação implica julgar, classificar, estabelecer relações, determinar a natureza da percepção, a clareza dos elementos percebidos e a precisão com que são registados. O discernimento surge assim da natureza da comparação, determinando-a. No *Programa*, o processo comparativo é largamente utilizado numa dimensão investigativa. A comparação intencional torna-se assim numa *ferramenta* comum da crítica e da história da arte. As obras de arte são comparadas umas com as outras, com a intenção de serem encontradas semelhanças e diferenças, temáticas, formais e estilísticas." (Gonçalves, Fróis e Marques, *op. cit.*: 208).

Através destas estratégias pretende-se criar uma *familiaridade* com a obra de arte, que, em conjunto com a produção plástica, facilita o desenvolvimento de atitudes analíticas. À medida que a criança aumenta os seus conhecimentos sobre arte torna-se capaz de discriminar estímulos variados, associando ideias e respostas. Segundo os autores do programa "*…este processo possibilita uma fluidez de pensamento, estimulando a sensibilidade estética, a vontade de comunicar expressivamente no âmbito das artes visuais. A expressão verbal e a experimentação plástica estão no programa fortemente ligadas aos percursos visuais e às propostas de actividades que intencionalmente devem promover a integração do diálogo e a*

[125] Veja-se Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques (2002) – Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais: Caderno do Professor.

[126] As obras foram escolhidas de modo a mobilizarem "*os aspectos da percepção estética e artística, despertando uma contemplação activa*", e os percursos construídos de modo a que cada um deles pudesse proporcionar contacto com os *"elementos mais frequentes da representação: linha, cor, claro-escuro, texturas, forma, composição, volume e espaço."* (Gonçalves, Fróis e Marques, *op. cit.*: 209).

comparação entre as obras e a experiência criativa.” (*Ibidem*). O Programa englobou diferentes actividades que foram desenvolvidas nas Oficinas do CAI, na escola e nos Museus, actividades essas que se enquadram em duas *lógicas de intervenção*: uma relaciona-se com *os diálogos e as actividades de carácter lúdico-pedagógico*; a outra *prende-se com a realização de produções plásticas*, na qual se dá ênfase ao desenvolvimento da expressão, destacando-se a relevância dada ao desenvolvimento dos diversos tipos de expressão, oral, escrita e visual (*Ibidem*: 212).

A avaliação, e também à semelhança do que acontece no programa DBAE, é essencialmente qualitativa e baseada na observação da dinâmica de funcionamento das sessões, incluindo os comportamentos das crianças face às actividades propostas e ao seu nível de adesão, assim como no estudo interpretativo das diversas produções finais, tanto plásticas como escritas e verbais (*Ibidem*).

Ao longo do tempo que esteve em desenvolvimento, este programa influenciou a formação de professores, desenvolveu a realização de diversas conferências, levou a cabo alguma produção documental e a alteração das rotinas educacionais até então promovidas nos dois Museus daquela entidade (Fróis, *op. cit.*: 215).

Segundo Fróis (*op. cit.*: 219), o Primeiro Olhar apresentou-se como um instrumento de trabalho para os professores da área artística, tanto do Ensino Básico, como do Secundário[127]. Através de orientações metodológicas, baseadas no diálogo com a obra de arte, propõe um conjunto diversificado de estratégias para actividades a desenvolver no contexto da sala de aula e formula uma sólida fundamentação teórica. As propostas educativas apresentadas revelam alguma flexibilidade o que permitirá ao professor realizar abordagens de complexidade variável, adaptando-as facilmente aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos.

6.4| Diálogo com obras de Arte Pública: alguns exemplos

Como se pode constatar com os exemplos que temos dado sobre a abordagem pedagógica de obras de arte, a maioria das abordagens refere-se à pintura e só raramente a escultura aparece nos programas. Não sabemos exactamente o motivo pelo qual isso acontece mas podemos aventar o facto de grande parte da investigação que se tem produzido sobre a percepção e apreciação artística ser dirigida à pintura e não à escultura. Ou seja, a produção de conhecimento relativa à forma como as pessoas percepcionam as esculturas é muito inferior àquela produzida para a pintura. No que se refere particularmente à Arte Pública há ainda uma lacuna maior. Como temos dito ao longo desta dissertação, a Arte Pública tem um conjunto de características que a tornam única[128], o que por si só merece a realização de um estudo

[127] Ao contrário dos outros programas por nós apresentados, o Primeiro Olhar revela uma grande preocupação na formação dos professores e na produção de material didáctico. Não queremos com isso dizer que os outros programas descurem estas áreas, sabemos que não, mas pensamos que este facto se deve essencialmente à leitura que os coordenadores do Primeiro Olhar fizeram da situação portuguesa, ou seja, identificaram lacunas ao nível do material didáctico auxiliar à prática pedagógica dos professores da área das artes visuais.

[128] Abordámos a questão das características específicas da Arte Pública no Capítulo 2 desta dissertação.

específico e um tipo de abordagem pedagógica consentânea com as suas características. Logo não será de estranhar que a Arte Pública esteja praticamente arredada dos programas educativos e das metodologias pedagógicas que visam promover o diálogo com as obras de arte.

De seguida apresentamos um conjunto de exemplos de diálogo com a obra de Arte Pública, que nem sempre tiveram lugar em contexto escolar, logo representam situações de aprendizagem formal e não formal. Esses exemplos são oriundos essencialmente de Portugal e Espanha, mas também do Reino Unido e dos Estados Unidos da América. Para cada um destes países apresentaremos uma tabela que pretende sintetizar a informação recolhida sobre cada um dos programas, ou simples actividades, relacionados com o diálogo com as obras de Arte Pública.

6.4.1| Em Portugal

De um modo geral, conhecemos mal o tipo de abordagem pedagógica que se faz da Arte Pública no nosso país, em primeiro lugar porque esta forma de arte está ausente dos currículos escolares e dos programas educativos; segundo, porque esta abordagem quando acontece resulta de iniciativas avulsas dos professores ou de instituições; terceiro, porque não há um banco de dados sobre o assunto ou o simples hábito de divulgar boas práticas nesta área, o que, obviamente, dificulta a difusão e a pesquisa de informação. Os exemplos de abordagem pedagógica de Arte Pública que conhecemos em Portugal são, na sua maioria, da responsabilidade de instituições particulares mas, infelizmente conhecemos também alguns exemplos de locais onde existem várias obras de Arte Pública e onde não existe qualquer tipo de iniciativa pedagógica nesta área. Referimo-nos por exemplo ao caso do Parque das Nações em Lisboa, conhecido pelas mais de duas dezenas de obras que tem, e onde a *Associação Programa Educação do Parque das Nações*, promotora das actividades pedagógicas naquele espaço, não promove nenhuma actividade que envolva estas obras de arte. O mesmo se passa nas Caldas da Rainha e em Santo Tirso[129] onde não conhecemos qualquer actividade que vise a promoção do diálogo com as suas obras de arte. Outro exemplo que podemos apontar é o Museu Virtual de Arte Pública[130], promovido pela Delegação Regional da Cultura do Centro, e que pretende criar uma base de dados com imagens e informações sobre todas as obras de Arte Pública existentes nos 78 concelhos da região que aderiram a esta iniciativa. Infelizmente, o projecto deste museu, ao qual tivemos acesso[131], não prevê qualquer iniciativa directamente relacionada com a abordagem pedagógica destas obras de arte, para além da colocação em linha dos conteúdos e da distribuição de um CD-ROM pelas escolas.

[129] Estas duas cidades fazem parte do nosso estudo pelo que mais à frente falaremos em detalhe das obras de Arte Pública presentes em cada uma delas.
[130] Este Museu Virtual deveria estar disponível na Internet em <http://culturacentro.pt/museu.asp>, mas de há uns meses a esta parte a informação que encontramos nesse endereço é: “O Museu Virtual de Arte Pública encontra-se actualmente em remodelação. Prometemos ser breves.”
[131] O projecto deste museu virtual foi-nos facultado, depois de um contacto por e-mail, pela técnica Catarina Monteiro da Delegação Regional da Cultura do Centro.

Apresentamos de seguida uma tabela síntese de algumas das iniciativas realizadas no nosso país no âmbito da promoção do diálogo com a obra de Arte Pública.

Iniciativa	Promotor	Local/Data	Público	Características	Observações
A viagem de D. José I	CML – Depart. de Património Cultural	Lisboa / Novembro de 2005	Público em geral	Visita guiada com início na sala dos gessos do Museu Militar.	Integrada nas actividades evocativas dos 250 anos do Terramoto de Lisboa
Em busca das esculturas perdidas	CAMJAP	Jardins Gulbenkian/ Ao longo do ano	Crianças 3/6 e 6/10 anos	Visita Jogo que levará as crianças à descoberta das esculturas existentes nos jardins.	Faz parte da programação anual do SEAA
Arte Pública no Concelho de Almada	Casa da Cerca	Almada / Maio de 2004	Público em geral	Vista guiada a algumas das obras colocadas no concelho de Almada. Foi também editado um inventário de Arte Pública.	Da exposição faziam parte 46 obras de arte que já estavam instaladas no concelho.
Luzboa – Bienal Intern. da Luz	Extramuros, Associação cultural para a cidade	Lisboa / 21 a 30 de Setembro de 2006	Público em geral a partir dos 8 anos	Um programa de visitas guiadas, para todos os públicos, garantiu aos visitantes um conhecimento genérico das questões relacionadas com a qualidade da Luz Urbana e o papel da Arte da Luz na cidade.	Evento Bianual que teve início em 2004.
Revista Viva o Museu	Fundação Calouste de Gulbenkian	Revista publicada em Setembro de 2005	Crianças	Revista dedicada à abordagem pedagógica das obras de arte do CAMJAP. O número 4 tem como tema "Vamos andar à volta da escultura" e também aborda as esculturas presentes nos Jardins Gulbenkian.	Contém um conjunto de jogos didácticos dedicados às crianças e elaborados a partir das obras de arte.
Revista Aprender a Olhar	Edições Firmamento	Revista publicada em Maio de 2004	Crianças	Revista de arte para crianças. Cada número da revista é dedicado a um tema e a revista número 12 é dedicada à escultura, sendo a maioria dos exemplos de escultura pública.	Contém um conjunto de jogos didácticos dedicados às crianças e elaborados a partir das obras de arte.
Percursos à Volta da Escultura Pública do Porto	Univ. do Porto / José Guilherme Abreu	Porto / Maio e Junho de 2004	Público em geral	Visitas guiadas à escultura pública da cidade do Porto, organizadas segundo percursos temáticos e nas quais se pretende que o público contacte directamente com as esculturas	Este mesmo autor também dinamizou alguns percursos na cidade de Santo Tirso.
Cow Parade, Programa de escolas[132]	Cow Parade Holdings Corporation	Todas as escolas do país, que quisessem participar / a partir de 15 de Fevereiro de 2006	Crianças dos 6 aos 12 anos	As escolas foram convidadas a participar neste projecto, incitando os seus alunos a desenharem um projecto de pintura de uma vaca. Os melhores projectos foram expostos nos centros comerciais SONAE Sierra. Foram também realizados ateliers de pintura, visitas guiadas, *peddy papers* e ateliers de expressão dramática durante a exposição.	A exposição realizou-se por toda a cidade de Lisboa entre 15 de Maio e 31 de Agosto.

[132] Sobre o programa de Escola consultar a nota de imprensa disponível no site oficial da Cow Parade Lisboa: <http://cowparade.sapo.pt/Portals/3/press_programa_escolas.pdf>

(continuação)

Iniciativa	Promotor	Local/Data	Público	Características	Observações
Palestras e encontros com a Escultura Pública	Núcleo de Escultura da Associação de Estudantes da FBAUL	Durante o ano de 2006/ Palestras no Auditório FBA e encontros junto às esculturas	Alunos da FBA e Público em geral	Realizaram-se até à data 3 palestras e os respectivos encontros. O modelo desta actividade consiste numa palestra (cerca de 1 hora) sobre uma determinada escultura pública previamente escolhida e na semana seguinte realiza-se o encontro com essa escultura, em que os interessados se deslocarão junto da mesma e ai a poderão apreciar.	Já foram abordadas: Visconde Valmor, ao Largo das Belas Artes, pelo Professor Fernando António Batista Pereira; Fernando Pessoa, à Brasileira do Chiado, pelo Professor Lagoa Henriques; Poeta Chiado, ao Largo do Chiado, pela Professora Margarida Calado.
Cadernos de Arte Contemp.	Fundação Serralves	Publicação do Serviço Educativo da Fundação	Professores do ensino básico e secundário	O primeiro número é dedicado à Arte e Paisagem e contém uma série de actividades com base nas obras de arte do Parque Serralves	O livro é da autoria de Elvira Leite e Sofia Victorino, publicado em 2006.
Inscrever a Europa nos muros das cidades[133]	Centro de Informação Europeia Jacques Delors; Associação Inscrire; Animar	12 cidades portuguesas. Repete-se anualmente, desde 2003.	Publico em geral, público escolar	O projecto "Inscrever a Europa nos muros das cidades" tem por missão promover uma cidadania europeia activa através da criação de murais em azulejos que ilustram os artigos da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.	O projecto inicial nasceu em Lisboa como um atelier de pintura e neste momento já está a ser adoptado também noutros países da União Europeia.

Tabela 2. Tabela síntese das iniciativas de diálogo com as obras de Arte Pública levadas a cabo em Portugal.

Pensamos que os exemplos que apresentámos são ínfimos em relação ao potencial educativo que a Arte Pública representa. Por certo que existem inúmeros outros exemplos de actividades que promovem a abordagem pedagógica destas obras de arte mas pelos motivos que atrás enunciámos são de difícil inventariação. Contudo, e a avaliar pela panóplia de notícias e iniciativas que têm vindo a público sobre esta forma de arte, parece haver um maior interesse da sociedade portuguesa pela Arte Pública. Referimo-nos por exemplo à criação do Museu Internacional de Escultura Contemporânea ao Ar Livre, em Carrazeda de Ansiães, projecto executado pelo escultor Alberto Carneiro à imagem daquele que já realizou em Santo Tirso; às iniciativas levadas a cabo pelos alunos da ESAD (Escola Superior de Artes e Design) nas Caldas da Rainha, nomeadamente o *Caldas Late Night* (cf. Anexo 1) e “Percurso: Arte na paisagem”, este último realizado numa das freguesias rurais do concelho, em Junho de 2006; às exposições “Pedras na Praça: Arte Pública de João Cutileiro” realizadas durante o ano de 2006 em Silves, Aveiro e Lisboa; à anunciada reabilitação urbana dos “Bairros críticos” do país (Cova da Moura, Lagarteiro e Amoreira) recorrendo também a intervenções artísticas e à colocação de obras de Arte Pública; à realização em Vila Nova de Cerveira da “Hart Parede”, uma iniciativa ao estilo da Cow Parade mas com a utilização de cervos em vez de vacas (cf. Anexo 2); ao inventário da *Brisa – Auto-Estradas de Portugal* sobre as obras de arte que se poderão encontrar ao longo país, aos percorrermos as suas auto-estradas[134]. Outras notícias

[133] Sobre este projecto consultar na Internet os sites: <http://www.inscrire.com> ou <http://www.ciejd.pt>.
[134] Inventário em linha: http://www.brisa.pt/Brisa/vPT/Viajar+na+Rede/A+Rede+Brisa/Obras+de+Arte/

que têm vindo a público sobre este assunto prendem-se com os actos de vandalismo sobre estas obras de arte (cf. Anexos 3 e 4), com o roubo das obras dos espaços urbanos em que se encontram (cf. Anexos 5 e 6), com a retirada de obras de arte devido à sua presença controversa (cf. Anexo 7), ou com inaugurações polémicas (cf. Anexos 8 e 9).

A proliferação de obras de Arte Pública por todo o país bem como todas estas notícias, ainda que nem sempre pelos melhores motivos, contribuem, quanto a nós, para despertar o interesse da sociedade para este tipo de arte. Contudo, pensamos que estes projectos e actividades avulsas são manifestamente insuficientes para se conseguir realizar a formação de públicos para a Arte Pública, ao contrário do que acontece, por exemplo, nos Estados Unidos onde o programas de Arte Pública são normalmente acompanhados de um programa educativo, como veremos mais à frente.

6.4.2| Em Espanha

Pelo que nos é dado a conhecer através de algumas publicações monográficas e periódicas referentes à educação artística no geral, e em particular em relação ao diálogo com a obra de Arte Pública, a situação no país vizinho difere daquela que se vive no nosso país. Parece-nos que em Espanha há uma grande preocupação no que respeita à “educação para o património” que engloba muitas vezes as manifestações de Arte Pública na perspectiva de “um património a preservar”. Notamos esta preocupação especialmente na formação inicial de professores e em alguns projectos de universidades e instituições privadas. Quanto a nós, colocar a educação para o património na formação inicial de professores é assegurar a continuidade e a difusão desses valores a toda a população escolarizada. O desenvolvimento da Cultura Visual como metodologia da educação artística, que tem conhecido um grande desenvolvimento neste país, tem também contribuído para promover o diálogo com as obras de arte no geral e com a Arte Pública em particular.

Apresentamos na tabela seguinte uma síntese de algumas iniciativas realizadas em Espanha que visam promover o diálogo com a obra de Arte Pública, quer em contextos educativos formais ou não formais, quer no âmbito da formação inicial de professores.

Iniciativa	Promotor	Local/Data	Público	Características	Observações
Apadrinamos esculturas[135]	Club de Amigos de la UNESCO de Girona	Girona / inicio em Setembro de 2001	Público escolar	Cada escola participante deve escolher uma escultura situada nas imediações e estabelecer um compromisso de adopção por 3 anos. As escolas comprometem-se a desenvolver um conjunto de actividades que visam a tomada de consciência, a valorização e a preservação da paisagem escultórica.	A metodologia utilizada pretendia desenvolver capacidades ao nível perceptivo, cultural, semântico e de síntese.

[135] Veja-se Roser Juanola [*et. al.*]. In BELVER, Manuel [*et. al.*] (2005) (ed.) – Arte Infantil en contextos contemporâneos. p. 113-126. Outras variações foram feitas a este projecto inicial, nomeadamente o projecto *Sponsoring sculptures and creating their music*, apresentado por Miquel Alsina [*et. al.*] no congresso Mundial da InSEA, em Março de 2006, em Viseu.

(Continuação)

Iniciativa	Promotor	Local/Data	Público	Características	Observações
Patrimonio artístico y educación[136]	Grupo de investigação "*Patrimonio artístico y educación*" da Universidade de Girona	Olot / 2004-2005	Formação inicial de professores e alunos	Este projecto adoptou a mesma metodologia sugerida pelo programa anterior. Foi desenvolvido por alunos da formação inicial de professores em estágio na Escuela Malagrida, em Olot.	*Patrimonio artístico y educación* é uma disciplina do curso de formação de professores.
Patrimonio y arte infantil[137]	María José Sanz, Karen Mazarrasa, Nati Grado	Liebana, Santillana del Mar, Arnuero, Santander, Altamira, Liérganes	Grupos de 20 a 25 crianças, dos 6 aos 14 anos	Este projecto foi desenvolvido em 6 cidades diferentes mas sempre com o objectivo principal de consciencializar os alunos para o valor do património, afim de lhes despertar a necessidade de o proteger e conservar, utilizando para isso o recurso à expressão plástica. Todas as actividades foram desenvolvidas *in situ* e fora do horário escolar.	Este projecto continua a ser desenvolvido, passando por outras cidades do país.
Desarrollo de habilidades perceptivas e criticas a partir del entorno urbano[138]	Universiade de Alcalá	Alcalá de Henares e Guadalajara	Formação inicial de professores e alunos	O objectivo principal deste projecto foi a produção de material didáctico específico para estimular a experimentação, a observação e a análise do ambiente em volta da escola. Esse material foi aplicado nas respectivas escolas durante as práticas pedagógicas dos alunos em formação e contemplava actividades sensoriais e emocionais, actividades perceptivas e críticas, e actividades de desenho. As sessões de trabalho com os alunos nas escolas incluíam saídas aos locais e debates.	O material didáctico foi elaborado pelos alunos do 3º ano do curso de formação de professores, na disciplina de *Educación Artística y su Didáctica.*
Cultura Visual a Ontinyent[139]	Universidade de Valência	Ontinyent (cidade 90 km a sul de Valência) / 2003-4	Formação inicial de professores e alunos	Este projecto foi desenvolvido com os alunos do curso de *Maestro especialista en educación infantil* (futuros educadores de infância) e pretendeu estudar as representações de 34 artefactos visuais da cidade, contrastando a cultura visual de carácter local com a cultura visual de massas. Os alunos produziram mais de 1000 desenhos no conjunto de todos os temas.	Os artefactos visuais trabalhados neste projecto vão desde os edifícios, à publicidade, passando pelas esculturas ou pelas festas, apenas para citar alguns exemplos.
Actividades pedagógicas com esculturas públicas.	Museu d'art Modern de Tarragona	Actividades propostas *on line*[140]	Crianças e jovens	O site do Museu d'Art Modern de Tarragona disponibiliza um conjunto de actividades com base nas esculturas sedeadas nas imediações do museu.	Os destinatários destas actividades são os professores que as podem usar na sua

[136] Veja-se a referência bibliográfica da nota anterior.
[137] Veja-se María José Sanz [*et. al.*] In BELVER, Manuel [*et. al.*] (2005) (ed.) – Arte Infantil en contextos contemporáneos. p. 169-176.
[138] Veja-se Alfredo Palácios Garrido. In BELVER, Manuel [*et. al.*] (2005) (ed.) – Arte Infantil en contextos contemporáneos. p. 201-7.
[139] Veja-se Ricard Huerta. In BELVER, Manuel [*et. al.*] (2005) (ed.) – Arte Infantil en contextos contemporáneos. p. 331-348. Veja-se também Ricard Huerta (2004) – Cultura Visual a Ontinyent.
[140] Estas actividades estão disponíveis em <http://www.altanet.org/MAMT/CAT/escultura_publica.htm>.

					prática.

(Continuação)

Iniciativa	Promotor	Local/Data	Público	Características	Observações
Un jardin y 6 sentidos[141]	Projecto inter-universitário com a Univ. Autónoma de Madrid (UAM) e o Centro Superior de Estudios Universitários La Salle	Campus Universitário da UAM	Formação inicial de professores e alunos dos 4 aos 7 anos	Este projecto envolveu alunos (futuros professores) das duas instituições universitárias e teve como objectivo criar um evento anual que tenha por base as artes visuais e envolva as crianças das escolas. Pretende-se que os futuros professores ponham em prática o que aprenderam na disciplina de *Didáctica de la Expressión Plástica*. É um evento realizado ao ar livre onde as crianças envolvidas deverão realizar intervenções artísticas ao estilo *land art*.	O projecto desenrola-se em três fases: 1. preparação das actividades; 2. realização das actividades com as crianças; 3. exposição dos trabalhos.
Aprender a ver para aprender a interpretar el entorno[142].	Fernando Hernández [et. al] Faculdade de Belas Artes da Univ. de Barcelona	Escola Pompeu Fabra, Barcelona	Alunos de 12 anos (aprox.)	Este projecto tinha como principal objectivo a interpretação do meio através de diversas actividades, como saídas ao exterior, actividades em grande grupo, em pequeno grupo e individuais. Ao longo do projecto os alunos realizaram desenhos, tiraram fotografias e estabeleceram relações entre o meio e os conceitos necessários para o compreender. No final a avaliação foi feita por meio de um portfólio individual.	Este projecto está conectado com a linha de trabalho de Eileen Adams, na Inglaterra, conhecida como *Art and the built environment*.
Introducción al Land art[143]	António Serrano, Faculdade de Belas Arte da Universidad Compultense de Madrid	Leganés / 2000	Alunos de 13 e 14 anos	Este projecto foi desenvolvido numa escola tendo como objectivos principais familiarizar os alunos com práticas artísticas diferentes daquelas habitualmente vistas em museus a galerias, realizar um obra de arte em contexto natural e desenvolver a capacidade crítica e autocrítica. O projecto desenvolveu-se em 9 unidades didácticas ao longo do ano lectivo.	

Tabela 3. Tabela síntese das iniciativas de diálogo com as obras de Arte Pública levadas a cabo em Espanha.

Além destes projectos que mencionámos conhecemos também alguma investigação que se tem feito sobre este tema, não só aquela relacionada directamente com a teoria da Arte Pública, da qual são destacados representantes Antoni Remesar e Javier Maderuelo, mas outras investigações que se prendem com a percepção e a interacção dos cidadãos com estas

[141] Veja-se Ana Mampaso e Javier Abad. In BELVER, Manuel [*et. al.*] (2005) (ed.) – Arte Infantil en contextos contemporáneos. p. 349-356
[142] Veja-se HERNÁNDEZ, Fernando Hernández (2003) – Educación e Cultura Visual; ou Fernando Hernández (2000) – Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho.
[143] Veja-se Antonio Serrano (2001) – Unidad didáctica: introducción al Land Art. In Arte Individuo y Sociedad. p. 175-186.

obras de arte. Referimo-nos particularmente aos trabalhos de Nuria Franco[144], já citados nesta dissertação, e aos trabalhos de Roser Calaf Masachs[145], ambos sobre a Arte Pública da cidade de Barcelona. Esta última autora desenvolveu também uma investigação sobre a criação de difusão de imagens das cidades a partir de uma perspectiva simbólica, sobre as cidades de Oviedo e Gijón[146]. Podemos também fazer referência ao programa educativo "*Vivir en las ciudades históricas, pasado y presente hacia un futuro sostenible*", criado e financiado pela *Fundación La Caixa* com a colaboração dos municípios das cidades onde foi implantado. Este programa é dirigido a professores e alunos do secundário, tendo como principal objectivo fomentar uma atitude de cidadania activa, receptiva, participativa e dialogante frente aos problemas das cidades históricas.

Para finalizar queremos ainda fazer referência a dois projectos interessantes, embora nem um nem outro contemple explicitamente qualquer actividade educativa:

i) inventário de Arte Pública da cidade de Barcelona que está disponível *on line*[147] no qual se podem realizar diversas pesquisas, usando diferentes critérios como a localização, o autor, a data ou o tipo de obra. Este inventário é acompanhado de fotografias e de um conjunto de informações relativas a cada obra;

ii) a iniciativa *Madrid Abierto*[148], que se repete anualmente desde 2005, coincide com a realização da Feira de Arte Contemporânea ARCO e prevê a colocação de um conjunto de obras no centro da cidade de Madrid durante um determinado período de tempo. Esta iniciativa é da responsabilidade da *Fundación Altadis*, da *Consejería de Cultura y Deportes de la Comunidad de Madrid* e da *Área de Gobierno de las Artes del Ayuntamiento de Madrid*.

6.4.3| No Reino Unido

Do Reino Unido chega-nos um exemplo pioneiro da abordagem pedagógica de obras de arte em espaço urbano, iniciado com o projecto *Art and the Built Environment*[149] que decorreu entre o final de década de 70 e início da década de 80. Este projecto foi aplicado tanto à educação primária como secundária e representa até à data uma referência histórica mundial no cruzamento da educação ambiental com a educação artística. À frente deste projecto esteve Eileen Adams, que publicou uma vasta bibliografia sobre ele e sobre outros que liderou desde então.

Os objectivos iniciais do projecto eram:

---

[144] Veja-se Núria Franco. In Remesar, Antoni (2005) (ed.) – Urban Regeneration: A challenge for public art. p. 85-9.

[145] Veja-se Roser Calaf Masachs. In CALAF MASACHS, Roser (2003) (coord.) – Arte para todos: Miradas para enseñar e aprender el patrimonio. p. 103-135.

[146] Veja-se a referência bibliográfica da nota anterior.

[147] http://www.bcn.es/artpublic.com>.

[148] http://www.madridabierto.com

[149] Sobre este projecto e sobre as suas implicações no ensino veja-se Alfredo Palácios Garrido (2006) – Educación artística e ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto "art and the built environment". In Arte Individuo y Sociedad. p. 57-76.

a) ampliar a percepção ambiental dos estudantes e capacitá-los para desenvolver um sentimento pelo ambiente construído;
b) aumentar a capacidade discriminativa e a competência para a apreciação do ambiente construído;
c) desenvolver técnicas e materiais adequados para alcançar estes objectivos;
d) dar a conhecer os resultados de uma forma adequada para a formação e guia dos professores.

Os métodos de trabalho usados no projecto pretendiam desenvolver habilidades nas áreas da percepção e experiência do ambiente construído, na linguagem, na crítica, no desenho e na comunicação. Este projecto foi influente não só no Reino Unido como num conjunto de outros países que adoptaram os seus métodos, como por exemplo Canadá, Austrália, Brasil, Japão, Suécia, Finlândia e até mesmo Portugal, onde a revista *A renascença urbana e a Escola*, publicada pela Direcção Geral do Ensino Básico, em 1984, é um bom exemplo disso.

Um exemplo mais recente da promoção do diálogo com as obras de arte é igualmente liderado por Eileen Adams. Referimo-nos ao projecto *Power Drawing*[150] inserido numa "Campanha pelo Desenho" (*The Campaign for Drawing*) que existe desde o ano 2000 e envolve em Inglaterra 500 escolas, 30 instituições de ensino superior e 80 museus e galerias, partindo de duas ideias chave: uma é que o ambiente físico pode ser um recurso educativo; outra é o valor do desenho como um meio de aprendizagem. Assim, pretende-se promover a prática do desenho entre as crianças ao mesmo tempo que decorrem várias investigações, através da Rede de Investigação sobre Desenho. Os desenhos produzidos pelas crianças podem dividir-se, em traços largos, em três categorias: percepção, comunicação e invenção. No entanto todos eles contribuem para o desenvolvimento da consciência sensorial, da percepção e sensibilidade, da reflexão, do compromisso emocional, do discernimento e pensamento crítico, da comunicação, da invenção, da acção e da atitude.

Outro exemplo da abordagem pedagógica de obras de Arte Pública é-nos dado pelo *Arts Council of Northern Ireland*, com sede em Belfast, que publicou em 2005 o *Public Art Handbook for Northern Ireland*[151]. Esta publicação apresenta-nos a história do programa de Arte Pública da Irlanda do Norte e fornece-nos um conjunto de informações bastante importantes sobre cada uma das obras já implantadas. Não é especificamente elaborado a pensar na abordagem pedagógica de obras de arte mas é um importante recurso para os professores que queiram usar esta forma de arte como recurso educativo.

Gostaríamos ainda de referir um caso ocorrido em Inglaterra que pode muito bem demonstrar a mudança de atitude da sociedade para com a Arte Pública, especialmente para com as manifestações artísticas consideradas marginais, como o *graffiti*[152]. Referimo-nos ao caso do conhecido grafiter Banksy que fez uma das suas obras num edifício da cidade de Bristol. Nesta

[150] Veja-se <http://www.drawingpower.org.uk>. Veja-se também Eileen Adams. In BELVER, Manuel; ACASO, Maria; MERODIO, Isabel (2005) (ed.) – Arte infantil y cultura visual. p. 27-38
[151] Este manual está disponível em: http://www.artscouncil-ni.org/departs/creative/public_art/Arts%20Council%20handbook%20full.pdf
[152] Locução de origem italiana. Segundo o *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, da Texto Editora, "*graffiti*: *s. m.* desenhos e frases traçados à mão sobre as paredes dos edifícios e tapumes." p. 1595.

cidade é prática corrente da autarquia remover todos os *graffiti* das paredes mas desta vez o *Bristol City Council* promoveu uma consulta pública para que a população se pronunciasse sobre se aquela obra em particular deveria ser considerada Arte Pública ou deveria ser removida (cf. Anexo 10).

Figuras 2 e 3. *Graffiti* de Banksy que originou a consulta pública.

O resultado dessa consulta pública, feita através da Internet, foi surpreendente: 97% dos inquiridos pronunciaram-se a favor da permanência do *graffiti* (cf. Anexo 11). Pensamos que esta atitude da autarquia de Bristol foi uma forma muito eficaz de promover o debate sobre estas manifestações artísticas, servindo até para fomentar o diálogo dos cidadãos com as obras de Arte Pública.

6.4.4| Nos Estados Unidos da América

No que respeita à promoção do diálogo com as obras de Arte Pública, a situação é substancialmente diferente nos EUA. Para começar, grande parte dos programas de Arte Pública existentes no país prevêem o envolvimento da população na escolha das soluções artísticas para os espaços urbanos, o que implica desde logo os cidadãos com as obras. Depois, esses programas parecem ser acompanhados de uma grande preocupação educativa, dado que são habitualmente produzidos materiais educativos dirigidos a professores e alunos.

Recolher informação sobre esses programas é uma tarefa relativamente simples pois existe uma rede que coordena todos eles, a *Public Art Network*[153], que é mantida pela organização não governamental *Americans for the Arts*[154]. Segundo esta organização, há nos EUA mais de 350 programas de Arte Pública, tanto a nível nacional, como regional e local. Esta rede tem por objectivo estimular o diálogo, discutir questões críticas, desenvolver produtos e serviços relacionados com a Arte Pública e promover a difusão de informação sobre este assunto, através de um grupo de discussão e do *website*.

---

[153] http://www.artsusa.org/services/public_art_network/default.asp
[154] http://www.artsusa.org

A título de exemplo, apresentamos apenas três programas educativos especificamente elaborados para promover o diálogo com a obra de Arte Pública e que, consideramos, serem um exemplo claro das diferenças que existem na abordagem pedagógica destas obras de arte:

i) o primeiro exemplo é elaborado pelo *North Texas Institute for Educators on the Visual Arts*, designa-se *For all to see: How public art teaches*[155], e apresenta, além de uma completa definição de conceitos relacionados com o tema, um conjunto de cinco lições com os respectivos materiais de apoio dirigidos a professores e alunos;

ii) em Dublin, no Ohio, o *Dublin Arts Council* publica periodicamente uma revista chamada *Art Connections: a teacher resource guide* e o número de Outono, em 2001, foi dedicado à arte em espaços públicos[156]. Essa revista apresenta um conjunto de actividades interdisciplinares sobre Arte Pública, além da apresentação das obras, da definição de conceitos e da resposta às questões mais frequentes;

iii) a cidade de St. Louis também produziu material didáctico para os seus professores, chamou-lhe *St. Louis Public Art Curriculum Kit*[157] e foi criado como uma ferramenta para os professores ajudarem o seus alunos a apreciarem a Arte Pública mas também a compreenderem cada vez melhor o papel da arte na nossa sociedade. Este “Kit” além de apresentar o programa de Arte Pública da cidade, apresenta também um grande conjunto de actividades interdisciplinares para cada uma das obras de arte.

Em síntese, cada um dos países referenciados apresenta exemplos de diálogo com a obra de Arte Pública e é fácil perceber que em Portugal se encontram muito pouco desenvolvidas as iniciativas pedagógicas relativamente à Arte Pública, quer por esta forma de arte parecer estar ausente dos currículos escolares e dos programas educativos, quer pela não existência programas específicos de colocação destas obras de arte.

Em Espanha, a situação é diferente uma vez que parece existir uma grande preocupação com a educação para o património e onde incluem muitas vezes as obras de Arte Pública, especialmente na formação inicial de professores. Há ainda algumas publicações, monográficas e periódicas, sobre Educação Artística que abordam o diálogo com a obra de Arte Pública.

A Grã-Bretanha, por seu lado, é país pioneiro na abordagem pedagógica de obras de arte em espaço urbano com um projecto que pretendia desenvolver habilidades nas áreas da percepção e experiência do ambiente construído, na linguagem, na crítica, no desenho e na comunicação.

[155] Este programa pode ser consultado: http://www.art.unt.edu/ntieva/news/vol_12/no_2/ForAlltoSee.pdf
[156] Esta revista pode ser consultada em: http://dublinarts.org/inschool/resource_pdf/aipp.pdf
[157] Este “kit” poderá ser consultado em: www.art-stl.com/STLPACKbook_lo_res.pdf

Nos EUA encontrámos uma maior preocupação educativa em implementar programas e em promover o diálogo com as obras de Arte Pública, existindo mesmo uma rede de difusão de informação. Importa salientar que grande parte dos programas de Arte Pública prevê desde logo o envolvimento da população na escolha de soluções artísticas para os espaços urbanos.

7| Literacia e Educação Artística

A redacção de um capítulo que relaciona a literacia com a educação artística torna-se especialmente importante se pensarmos que o desenvolvimento da(s) literacia(s) é o objectivo máximo das sociedades democráticas e escolarizadas, como forma de inclusão e participação de todos os cidadãos numa sociedade onde cada vez mais é necessário dominar um maior leque de conhecimentos.

Neste capítulo abordaremos o conceito de "literacia" segundo três perspectivas diferentes mas complementares: a primeira, mais abrangente, relaciona-se com o conceito na sua generalidade. Tentaremos definir e traçar uma génese do conceito bem como de outros que lhe estão associados, como *literacia visual* ou as *multiliteracia*s. A segunda relaciona-se com a literacia em artes, aborda a especificidade do conceito neste domínio, a sua génese e desenvolvimento. A terceira perspectiva aborda especificamente a literacia em artes visuais. Discutiremos a pertinência e justificação do conceito bem como o seu suporte teórico. Faremos ainda uma análise às Competências Essenciais da Educação Visual, definidas pelo ME, no sentido de percebermos de que forma contribuem para o desenvolvimento da literacia em artes visuais.

7.1| A ideia de literacia

Muito se tem escrito nos últimos anos sobre literacia, contudo, a definição do conceito parece longe do consenso e é hoje muito mais complexo do que era anteriormente, devido a cada vez mais áreas distintas reclamarem a necessidade de se ser "*literato*"[158].

A necessidade de um cidadão ser literato para que possa exercer os seus direitos e deveres de cidadania é uma ideia muito recorrente nos textos apresentados no livro "Diálogos com a Literacia", organizado por Helena Cidade Moura e publicado em 2005. Roberto Carneiro (2005: 41) no seu texto "Escola, Literacia e Cidadania" afirma que "a *escola é* […] *o motor da vitalidade democrática da nação* [e que] *a literacia formal está na raiz da compreensão do mundo, da vida e dos fenómenos sociais.*" Na mesma publicação, Joaquim Magalhães Mota (2005: 12) vai mais longe e afirma que "*a literacia é uma exigência da própria democracia e uma condição de não exclusão*". No Portal da UNESCO dedicado à literacia[159] a ideia de que esta competência é um meio para a participação dos cidadãos na sociedade é igualmente referida a par da sua contribuição para o desenvolvimento humano e para a redução da pobreza no mundo[160]. Também Lee Emery e Adele Flood (1997: 67), no seu texto *Visual*

[158] Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, *literato* é: *1. indivíduo que possui grande soma de conhecimentos de literatura; 2. aquele que se ocupa habitualmente de literatura; 3. escritor*; mas, para efeitos deste texto, consideramos uma pessoa *literata* aquela que possui literacia, por tradução directa do inglês: *literate person*. Assim, não associamos o termo *literato* à literatura mas sim ao domínio da literacia.

[159] O portal da UNESCO dedicado à Literacia está disponível em linha em: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=40338&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

[160] "*Literacy is an indispensable means for effective social and economic participation, contributing to human development and poverty reduction.*" (citação em linha, disponível no portal da UNESCO dedicado à literacia, ver nota anterior).

Literacy, incluído no livro *More than words can say*, chamam-nos à atenção para o facto de a iliteracia ser amiga da alienação, e dão o exemplo de quando viajamos para um país estrangeiro cuja língua desconhecemos e nos alheamos de muita informação que nos rodeia. Este exemplo reforça a ideia, defendida pelos autores nesse texto, de que a literacia é uma competência específica de cada cultura.

Parece unânime, entre vários autores de diferentes áreas, que o domínio da literacia é fundamental para a participação dos cidadãos nas sociedades democráticas. Mas então o que entendemos por literacia? Que saberes temos de dominar para sermos literatos?

No texto *Cultural Literacy*, de 1987, ED Hirsch (cit. por Emery e Flood, 1997: 67) definiu o que um cidadão americano deveria saber para ser uma pessoa literata[161], mas, apesar da sua lista excluir as experiências culturais dos cidadãos estrangeiros no Estados Unidos, ele tinha uma visão bastante alargada dos tipos de experiência humana e das capacidades que nos permitem comunicar efectivamente dentro de uma determinada cultura. Para Hirsch, uma pessoa literata é aquela que é capaz de compreender, reconhecer e expressar-se dentro de um sistema de símbolos – sejam eles visuais, verbais, gestuais, auditivos ou cinestésicos – de uma determinada cultura cujo sentido é partilhado por muitas pessoas (*Ibidem*).

Esta definição de Hirsch é suficientemente inteligente para resistir às possíveis alterações ou evoluções que possam ocorrer nos diferentes *sistemas de símbolos*. Estas alterações são, aliás, referidas por vários autores que nos alertam para o facto de a ideia de literacia ser mutável ao longo do tempo.

> "…a literacia é uma capacidade de uso de competências que não pode ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e é válido para todo o tempo e sempre.
>
> Os níveis de literacia têm de ser vistos no quadro dos níveis de exigência duma sociedade num determinado momento." (Mota, 2005: 9)

Na mesma linha de pensamento Reis (2005: 73) refere de que as competências exigidas aos cidadãos têm variado ao longo dos tempos. Por exemplo, nem sempre a competência da escrita foi exigida ou permitida a todos os cidadãos e esteve até sujeita a "forças de regulação e distribuição"[162], quando não havia escolaridade obrigatória ou só alguns poderiam frequentar a escola. Por isso este autor (*Ibidem*) afirma que "*os níveis e as exigências em matéria de competências de literacia variam e não se podem separar dos respectivos contextos e épocas históricas*." Também Livermore (1997) afirma que actualmente a literacia é diferente do que era no início do século XX, em meados, ou há 20 ou 30 anos atrás.

Poderá ser exactamente nesta constante mudança que reside a dificuldade em definir este conceito. Bertram Bruce inicia o seu texto *Current issues and future directions*, exactamente

[161] Segundo ED Hirsch (cit por Emery e Flood, A., 1997: 67), cada americano deveria saber pelo menos o hino nacional, conhecer os presidentes, cantar músicas tradicionais e reconhecer ícones americanos como a *Coca-Cola*, os *jeans* ou a *apple pie*.

[162] Jonh Hartley (cit por Reis: op. cit: 74) diz-nos que "*a literacia é mais do que uma competência inocente. Está ideológica e politicamente conotada, isto é: 1) pode ser usada como meio de controlo social; 2) mas pode também ser usada como uma arma progressista na luta pela emancipação e um instrumento fundamental para promover o desenvolvimento*."

sobre literacia, dizendo que esta palavra parece nunca estar "quieta"[163], e para ilustrar a sua afirmação cita a caricata personagem Humpty Dumpty do romance *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carol[164].

Em Portugal, o uso corrente deste conceito é relativamente recente. Segundo Reis (2005: 71), a entrada deste termo no nosso vocabulário aconteceu há pouco mais de uma década[165]. Este autor não específica a data exacta em que o termo foi usado pela primeira vez no nosso país mas, através de uma breve pesquisa na Biblioteca Nacional ficamos a saber que o livro mais antigo depositado naquela biblioteca e que usa a palavra "literacia" no seu título data de 1987[166].

Contudo, não temos dúvidas em afirmar que a generalização do uso do termo no nosso país se iniciou com o Estudo Nacional de Literacia, coordenado por Ana Benavente e publicado em 1996 pela Fundação Calouste de Gulbenkian e pelo Conselho Nacional de Educação.

Este estudo, pioneiro no nosso país[167], entendeu a literacia como a capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana.

> "*Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de* uso *corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal*" (Benavente, 1996: 4).

Esta relação directa da literacia com a leitura e com a escrita advém, em primeira instância, da raiz etimológica da palavra. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora a palavra "literacia" deriva do latim *litterăm* que significa *letra*: «letra»+acia = Literacia. Talvez por isso Jonh Hartley (cit por Reis: op. cit: 72) tenha definido a literacia como "*a instituição social da escrita; e, por extensão, a instituição social da comunicação por outros meios para além da fala*". Note-se que a "*instituição social da escrita*", em termos históricos, tem constituído um marco importante, nomeadamente no que respeita à demarcação da linha divisória entre a primitividade e a civilização, ou se quisermos entre a pré-história e a história. Não obstante, no início do século XX, Adolfo Coelho (cit por Reis: op. cit: *Ibid.*) lembrava que "*grandes*

---

[163] *The word "literacy" never seems to stand still.* (Bruce, 2005: 875)

[164] *"The diverse array of meanings and connotations for literacy that we see today provide perverse evidence for Humpty Dumpty's view that a word can mean "just what [we] choose it to mean – neither more nor less".*" (Bruce, 2005: 875)

[165] A este propósito, e como forma de ilustrar o uso recente do termo literacia, Reis (2005: 71-2) refere o seguinte: "*Vêm-me de imediato à memória duas obras traduzidas e publicadas há já algum tempo entre nós e em cujos títulos originais figura o termo* Literacy*: assim,* Literacy and Development in the West*, do historiador Carlo Cippola, foi traduzido por* Instrução e Desenvolvimento*…; por outro lado, a influente obra de carácter autobiográfico do teórico cultural Richard Hogart,* The Uses of Literacy*, deu* As Utilizações da Cultura*. Se alguma destas obras fosse reeditada hoje é muito provável que o termo Literacia figurasse nas respectivas capas.*"

[166] A título de curiosidade podemos referir que o livro em questão é: RICHMAN, Ellen – Manual de introdução aos computadores: uma introdução à literacia computacional. 1ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1987. Trad. de João Pinto Ferreira. Título original *Spotlight on computer literacy*.

[167] Apesar deste ter sido o primeiro estudo em Portugal sobre as competências da população adulta no que se refere à leitura, à escrita e ao cálculo, já outros estudos tinham sido realizados tendo como amostra a população escolar, nomeadamente, o estudo realizado por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho – *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*, Lisboa: GEP/ME, 1993; Glória Ramalho – *As nossas crianças e a matemática. Caracterização da participação dos alunos Portugueses no Second International Assessment of Educational Progress*, Lisboa: DEPGEF/ME, 1994 (Benavente, 1996: 11).

realizações e feitos foram possíveis em civilizações que desconheciam a palavra escrita". No entanto, sistematicamente, se continua a associar a palavra literacia à capacidade de ler e escrever e, por vezes, contar.

Uma análise aos *sites* e documentos produzidos por diversas instituições que se ocupam da promoção da literacia no mundo – nomeadamente a UNESCO[168], que promove a Década da Literacia[169] entre 2003 e 2012 e que publicou recentemente o relatório *Education for All Global Monitoring Report 2006: "Literacy for Life"*[170]; o *International Literacy Institute*[171], criado em 1994 pela UNESCO e pela *University of Pennsylvania Graduate School of Education*; ou a *ProLiteracy Worldwide*[172], que se intitula como a maior e mais antiga organização não governamental para a promoção da literacia em todo o mundo (apenas para citar algumas instituições de carácter internacional) – constatamos que todas elas, apesar de haver algumas nuances de diferença, associam sempre a palavra "literacia" à ideia de escrita e leitura, seja por referência a dados estatísticos e estimativas sobre a evolução das taxas de alfabetização entre diferentes países e a sua relação com o desenvolvimento, seja por referência ao uso dessas competências – o saber ler e escrever – vistas como parte da cultura e da vida social ou das práticas culturais e sociais de um país.

Especialmente a partir da segunda metade do século XX, a crescente globalização das relações sociais e culturais e o aparecimento de diferentes e diversas formas de conhecimento e comunicação tem vindo a reconstituir e a expandir o conceito de literacia. A expansão ou reconstituição do conceito tem sido acompanhada de uma reflexão sobre o espectro das capacidades, dos conhecimentos, e da compreensão necessárias para o desenvolvimento da literacia relativa às necessidades das sociedades actuais (Hong, 2006). Foi talvez por este motivo que no final da década de 1960 surge o conceito de "literacia visual", e na década de 1990 surgem as "multiliteracias".

Em 1968, Jonh Debes em conjunto com "um grupo de pessoas interessadas nos aspectos da visualidade e da comunicação"[173] criavam a *International Visual Literacy Association* (IVLA)[174], em Rochester, Nova Iorque. A criação desta associação baseava-se essencialmente nos trabalhos de Debes e na sua definição de literacia visual:

> "*Literacia visual refere-se a um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver através da visão e da integração simultânea de outras experiências sensoriais. O desenvolvimento destas competências é fundamental para a aprendizagem do ser humano. Quando desenvolvidas, essas competências permitem a uma pessoa visualmente instruída discriminar e interpretar acções visíveis, objectos, símbolos, naturais ou artificiais, que poderá encontrar no seu ambiente. Ao usar estas*

[168] http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=40338&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
[169] http://www.unesco.org.education/litdecade
[170] Relatório disponível em linha em: <www.efareport.unesco.org/>
[171] http://literacy.org/ili.html
[172] http://www.proliteracy.org/
[173] In <http://www.ivla.org/org_hist.htm>
[174] O *site* desta associação está disponível na Internet em <http://www.ivla.org>

> *competências o indivíduo pode comunicar com os outros, ou compreender e desfrutar as obras-primas da comunicação visual.*"[175]

Rapidamente este conceito ganhou aceitação junto da comunidade académica e vários trabalhos de investigação foram sendo realizados ao longo dos anos. Exemplo disso é a comunicação que Roberts Braden apresentou em 1993 na *25th Annual Conference of the International Visual Literacy Association* intitulada *Twenty-five Years os Visual Literacy Reasearch*, na qual faz uma resenha sobre a investigação produzida nesta área e apresenta 158 referências bibliográficas, o que retrata bem a quantidade de investigação que foi produzida até àquela data.

Em Setembro de 1994, com a primeira reunião do *The New London Group*[176], começava a desenhar-se o aparecimento do conceito "multiliteracias". Este grupo reunia investigadores americanos, ingleses e australianos e viria a propor este novo conceito num artigo publicado em 1996 na *Harvard Educational Review*, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*[177]. Neste seminal artigo os seus autores discutem que a multiplicidade de canais de comunicações e a diversidade cultural e linguística, em crescente aumento no mundo actual, pede uma visão muito mais alargada da literacia do que aquela baseada nas tradicionais aproximações às competências da leitura e escrita. O conceito de "multiliteracias", de acordo com os autores, supera essas limitações uma vez que coloca a sua ênfase na multiplicidade de linguagens e nas diferenças culturais da nossa sociedade. Este novo conceito não pretende reunir em si mesmo a multiplicidade de literacias entretanto criadas pelos múltiplos campos do saber, mas sim entender o conhecimento como um todo, que será mais do que a simples soma das partes. Os autores referem ainda que a aproximação das multiliteracias à pedagogia permitirá aos estudantes estar mais aptos para encarar os desafios de uma sociedade cada vez mais global e mais diversificada, tanto em termos sociais como culturais, dado que as multiliteracias diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos específicos a nível cognitivo, social e cultural.

Esta nova visão sobre a literacia despertou imediato interesse na comunidade científica mundial o que levou a que o grupo tivesse necessidade de aprofundar as suas pesquisas e de publicar o livro *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, em 2000, editado por dois membros do grupo Bill Cope e Mary Kalantzis (Hong, 2006).

Por tudo o que enunciámos concluímos que qualquer tentativa de definir concretamente o que é a literacia será uma tentativa condenada ao fracasso, ou na melhor das hipóteses, terá um

---

[175] Tradução livre do inglês: "*Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication.*" (Debes cit. por Braden, 1993: 1).

[176] Este grupo deve o seu nome ao facto de a sua primeira reunião ter sido realizada na cidade de New London, nos Estados Unidos, entre 6 e 11 de Setembro de 1994.

[177] Este artigo encontra-se disponível em linha no seguinte endereço: <http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>

sucesso efémero. Bertram Bruce (2005: 875), na tentativa de limitar o conceito, define três princípios dentro dos quais devemos considerar o conceito de literacia. Primeiro, literacia significa controlo sobre os discursos que usamos e com os quais comunicamos formas de conhecimento complexas. Se considerarmos a existência de múltiplos discursos podemos também considerar múltiplas literacias. Segundo, a literacia está relacionada com as nossas práticas diárias pelo que raramente pode ser considerada como uma actividade separada das outras. Terceiro, as mudanças tecnológicas da literacia providenciam uma janela para as práticas da literacia, tanto pelo facto de serem ferramentas através das quais a literacia é representada, como por a sua concepção e construção revelar a prossecução das nossas competências.

Para o mesmo autor as alterações profundas que se registam no mundo actual são responsáveis pelas alterações que ocorrem na nossa concepção de literacia e aponta cinco grandes áreas em que essas alterações têm ocorrido. A primeira relaciona-se com a *democracia*, e particularmente com o movimento em direcção a uma literacia universal; a segunda área relaciona-se com o *trabalho*, com o foco nas alterações exigidas na literacia no local de trabalho; a terceira relaciona-se com as *relações sociais* e especialmente com a criação de uma sociedade global; a quarta relaciona-se com a *linguagem*, e como as nossas diferentes linguagens evoluem; e a quinta área relaciona-se com a *tecnologia*, com ênfase no modo como as nossas práticas de literacia estão a ficar cada vez mais imersas nas novas tecnologias.

7.2| Literacia em artes

Como vimos, parece não haver um consenso generalizado à volta da definição exacta de "literacia"[178], tanto mais que o conceito evolui proporcionalmente à produção de conhecimento nas mais diversas áreas, mas, num aspecto, todas as definições parecem estar de acordo: a literacia faz parte do leque de competências adquiridas por cada indivíduo, invariavelmente, em contexto escolar[179].

Também na área artística, com a crescente investigação realizada nesta área, se viria a falar em literacia: a "literacia em artes". Segundo Hong (2006), este conceito tem a sua origem nos EUA e tem sido usado na literatura específica da educação artística[180] particularmente desde a década de 80 do século XX. Contudo, e mais uma vez, não há um consenso geral quanto ao seu uso. Livermore (1997: 8) adverte-nos que há duas perspectivas dominantes sobre o conceito, uma que se refere ao domínio dos termos técnicos associados aos elementos artísticos e às estruturas que os organizam, e outra que se refere à capacidade de os indivíduos lerem e escreverem na notação específica de cada uma das formas artísticas. Já

[178] Para se ter uma ideia da panóplia de diferentes definições de literacia, consoante os diferentes países, consultar o relatório da UNESCO *Education for All Global Monitoring Report 2006: "Literacy for Life"*, capítulo 6, páginas 147 à 159, disponível em linha em <www.efareport.unesco.org/>

[179] No Brasil, e apenas para citar um exemplo, um indivíduo só é considerado literato se completar pelo menos 4 anos de escolaridade (Unesco, 2006: 56).

[180] Segundo o mesmo autor, nos EUA, muitas vezes a *literacia em artes* é também designada como *literacia estética*.

Hong (*op. cit.*), numa perspectiva mais abrangente, prefere falar numa ampliação do uso do conceito ao longo do tempo definindo essa evolução em três etapas distintas:

1) a literacia em artes como codificação e descodificação das notações simbólicas;

2) a literacia em artes como resposta às obras de arte;

3) a literacia em artes como consequência do fazer, criar, como resposta e como reflexão em relação aos objectivos, processos e contextos da arte.

Na primeira etapa, que corresponde a uma perspectiva inicial, a literacia em artes relaciona-se com ler e escrever usando a codificação formal da notação simbólica de cada forma artística. Este uso implica também a habilidade para usar a terminologia específica ou termos técnicos associados aos elementos ou estruturas da forma artística.

Na segunda etapa a concepção de literacia está mais relacionada com o desenvolvimento de apreciadores e conhecedores de arte. Partindo da noção de literacia estética, esta compreensão do conceito é bastante mais alargada do que na primeira etapa e inclui a habilidade para dar respostas em frente à obra de arte. Bennet Reimer (cit. por Hong, 2006) diz que ser esteticamente literato requer a capacidade de dar respostas no grande campo das artes. Essas respostas dependem da nossa capacidade e disposição para: a) percepcionar, discriminar, sentir e avaliar obras de arte; b) percebê-las como objectos ou eventos com características distintas; c) estar informado sobre o contexto histórico, social, cultural, político e religioso em que a obra foi produzida e se encontra; d) ser conhecedor de todas as situações e controvérsias que rodeiam as obras. Nesta perspectiva podemos incluir aqui os trabalhos de Michael Parsons sobre a compreensão da arte, para quem ser esteticamente literato significa estar razoavelmente apto a perceber as obras de arte[181].

Deste ponto de vista a literacia é tida como a habilidade para perceber as qualidades da forma artística, para fazer julgamentos críticos e para ter conhecimento do contexto no qual a obra de arte emergiu e no qual reside.

Por último, na terceira etapa, a literacia em artes é entendida como um conceito mais próximo da multiliteracia. No entanto, segundo Hong (*op. cit.*), há pouca investigação no que se refere a uma compreensão articulada da natureza, da amplitude e das implicações da literacia nas artes, pois até hoje nenhum estudo proporcionou uma compreensão articulada do termo, quer com a arte como um todo, quer com uma forma artística em particular[182].

Especialmente durante as duas últimas décadas, vários países têm realizado diversos estudos tendo por base esta aproximação contemporânea à educação artística. Um exemplo disso é o estudo realizado no Canadá do qual resultou o relatório *The state of the art: arts literacy in Canada*, realizado pelo *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*

[181] Veja-se Michael Parsons (1992) – Compreender a arte.
[182] Uma tentativa de articular a natureza e as implicações da literacia nas artes foi iniciada no livro *More than words can say: a set of arts literacy papers*, publicado em 1997 pelo *Australian Institute of Art Education* da *University of Camberra*, já citado neste texto.

(SSHRC), publicado em 1993. Neste relatório diz-se que uma pessoa literata em artes é aquela que demonstra um nível de conhecimento, compreensão e valorização numa ou em mais artes.

> " [Uma pessoa literata em artes] *procura e assiste a experiências em uma ou mais artes; percebe e responde às qualidades das obras de arte; é conhecedor sobre o código específico de um ou mais tipos de arte (tradição, história, cânone, vocabulário); tem experiência no processo criativo (fazendo) em uma ou mais artes; e tem discernimento (faz escolhas informadas) seleccionando as suas experiências artísticas.*" [183]

Também nos EUA diferentes instituições como o *Getty Institute for the Arts*[184] ou o *The Arts Education Partnership*[185] têm tido entendimentos semelhantes sobre o conceito de literacia em artes. Em 1994 o *Consortium of National Arts Education Associations*, composto por quatro associações na área da educação artística[186], aprovou os *National Standards for Arts Education*, nos quais definiu que a literacia em artes é a compreensão e a habilidade para trabalhar com os elementos artísticos e com as estruturas que os organizam em cada disciplina (*Ibidem*).

Sete anos mais tarde, ou seja em 2001, o conceito "literacia em artes" é usado pela primeira vez em Portugal numa publicação do Ministério da Educação: no livro *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Como vimos no Capítulo 1 desta dissertação, esta publicação do ME visa "*clarificar as competências a atingir no final da educação básica*" (DEB, 2001: 15), apresentando dez competências gerais que os alunos deverão atingir no final dos nove anos da escolaridade obrigatória, sustentada num conjunto de valores e princípios[187] definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo[188]. A prossecução destas competências pressupõe, ao longo dos nove anos de escolaridade, a contribuição das diferentes áreas definidas no documento mas, para o nosso trabalho centrar-nos-emos apenas no capítulo referente à Educação Artística, e é exactamente nesse capítulo que aparece o conceito "literacia em artes" definido do seguinte modo:

> "*Literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e*

---

[183] Tradução livre do inglês: "*Seeks out and attends to experiences in one or more of the arts; perceives and respond to the qualities of art works where this is an appropriate cultural response; is knowledgeable about the specific code or one or more art forms (tradition, history, canon, vocabulary); has experience with the creative (doing) process in one or more of the arts; and exercises discernment (makes informed choices) in selecting arts experiences*." In *The state of the art: arts literacy in Canada*, citado por Hong (2006).

[184] http://www.getty.edu/education/

[185] http://www.aep-arts.org/

[186] As Associações que fizeram parte deste organismo foram: *American Alliance for Theatre and Education; The National Association for Music Education; National Art Education Association; National Dance Association*.

[187] Os valores e princípios definidos no documento são os seguintes: "*A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros*." (DEB, 2001: 15).

[188] Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para percepcionar e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele." (DEB, 2001: 151)

Analisando detalhadamente a definição do conceito fornecida no documento constatamos que se faz um entendimento da literacia em artes muito próxima da terceira etapa da evolução do conceito definida por Hong (2006). Ou seja, a definição apresentada é coincidente com a visão mais contemporânea do conceito, baseada nas mais recentes investigações realizadas nesta área um pouco por todo o mundo e próxima das multiliteracias. Quanto a nós, esta definição encerra em si três áreas de competência no campo das artes: a comunicação, que se relaciona com a capacidade de ler e escrever nas diferentes linguagens das diferentes formas artísticas; a criação, que se relaciona com a capacidade de usar, com sentido e de forma crítica e criativa, os sinais e símbolos associados a cada uma das linguagens; e, por último, a área da compreensão, que se relaciona com a capacidade de entender as obras de arte nas diferentes dimensões do seu contexto.

No documento CNEB – Competências Essenciais (DEB, 2001: 151-2) assume-se que "*desenvolver a Literacia em Artes é um processo sempre inacabado*" para o qual deverá contribuir o desenvolvimento das competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, que se sintetizam em quatros eixos interdependentes, (cf. Esquema 11):

- Apropriação das linguagens elementares das artes[189];
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação[190];
- Desenvolvimento da criatividade[191];
- Compreensão das artes no contexto[192].

[189] Segundo o documento, a *Apropriação das linguagens elementares das artes* compreende: "Adquirir conceitos; Identificar conceitos em obras artísticas; Aplicar os conhecimentos em novas situações; Descodificar diferentes linguagens e códigos das artes; Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correcção e oportunidade; Compreender o fenómeno artístico numa perspectiva científica; Mobilizar todos os sentidos na percepção do mundo envolvente; Aplicar adequadamente vocabulário específico" (DEB, 2001: 153).

[190] Segundo o documento, o *Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação* compreende: "*Aplicar as linguagens e código de comunicação de ontem e de hoje; Ser capaz de interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade; Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros; Relacionar-se emotivamente com a obra de arte, manifestando preferências para além dos aspectos técnicos e conceptuais; Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas; Utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística; Intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor no sentido da melhoria da qualidade de vida; Participar activamente no processo de produção artística; Compreender os estereótipos como elementos facilitadores, mas também empobrecedores da comunicação; Ter em conta a opinião dos outros, quando justificada, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum; Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos colectivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos*" (DEB, 2001: 153).

[191] Segundo o documento, o *Desenvolvimento da criatividade* compreende: "*Valorizar a expressão espontânea; Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas; Seleccionar a informação em função do problema; Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva; Inventar símbolos/códigos para representar o material artístico; Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística*" (DEB, 2001: 154).

[192] Segundo o documento, a Compreensão das artes no contexto compreende: "Identificar características da arte portuguesa; Identificar características da arte de diferentes povos, culturas e épocas; Comparar diferentes formas de expressão artística; Valorizar o património artístico; Desenvolver projectos de pesquisa em artes; Perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico; Perceber o

Esquema 11. Os quatro eixos interdependentes da Literacia em Artes (DEB, 2001: 152)

A apropriação das competências relativas a estes quatro eixos, segundo o documento, será realizada "*de forma progressiva num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos próprios de cada área artística, dando origem a diferentes percursos, de acordo com a especificidade de cada arte*" (*Ibidem*: 153).

A introdução deste novo conceito dá-nos o sinal, aliás evidente no discurso adoptado no documento, de que as artes desenvolvem competências nos alunos que serão impossíveis de desenvolver de outro modo.

> "*As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.*
>
> *A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.*
>
> *As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.*" (DEB, *op. cit.*: 149)

Segundo Livermore (*op. cit.*: 9) o desenvolvimento da literacia em artes requer um treino equivalente àquele que é dado ao desenvolvimento da literacia verbal. Na falta desse treino os alunos apenas conseguirão fazer julgamentos vagos e imprecisos sobre o que vêem e/ou ouvem. Com a educação apropriada em artes, os alunos não só poderão encontrar sentido, interpretar e responder a estas formas de comunicação, mas também desenvolver a capacidade de pensar em diferentes modos e expressão e ter uma maior amplitude de ideias e sentimentos através de múltiplas literacias.

valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas; Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto directo (espectáculos, exposições...); Conhecer ambientes de trabalho relacionados com actividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio...) e suas problemáticas/especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico)" (DEB, 2001, 154).

7.3| Literacia em Artes Visuais

Não devemos esquecer que a linguagem específica das artes está relacionada com o modo de expressão de cada forma artística, o que faz com que uma música, uma representação teatral ou uma imagem visual não possam ser prontamente transferidas para a linguagem verbal. Isto mesmo quis dizer a bailarina Isadora Duncan quando afirmou: "Se eu pudesse dizê-lo, eu não teria de dançá-lo"[193].

Para Hong (*op. cit.*) ter competência no uso de uma forma de representação, ou seja numa determinada área artística, proporciona acesso a experiências particulares dentro dessa área e a sua consequente compreensão. Ler uma pintura, uma dança ou outra obra de arte requer distintas formas de literacia. Cada sistema sensório proporciona precisamente o acesso aos aspectos da realidade negligenciados por outros sistemas. Cada sistema de símbolos foi inventado porque proporciona uma função única na cognição humana.

> "*Se diferentes formas de representação executassem funções cognitivas idênticas, não haveria necessidade de dançar, fazer cálculos ou desenhar. Porque quereríamos nós escrever poesia, história, ficção, drama, ou relatos factuais do que experimentamos?*"[194] (Eisner cit. por Hong, 2006).

Não podemos esquecer, tal como nos alerta Livermore (Op cit.: 6), que para lermos diferentes formas simbólicas de representação deveremos possuir diferentes conjuntos de competências. Também Hong (*op. cit.*) defende que a cada tipo de arte corresponde um tipo de literacia. Deste modo, no âmbito do nosso trabalho, parece-nos fazer sentido falar particularmente de "literacia em artes visuais".

Esta especificidade das artes visuais como factor de desenvolvimento da literacia é corroborada também por Fróis (2005: 221) quando afirma que a "*Educação nas Artes Visuais se revela como um processo contínuo, com implicações no desenvolvimento cultural dos individuos, condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia*" uma vez que permite "*desenvolver capacidades, destrezas e saberes próprios.*"

Numa sociedade cada vez mais tecnológica a definição tradicional de literacia já não se adequa. A imagem está a tomar o lugar da palavra escrita no campo da produção e transmissão de cultura (Hong, *op. cit.*). A propósito da primazia da imagem sobre a palavra escrita Reis (*op. cit.*: 76-7) dá um exemplo elucidativo:

> "*Uma criança pode aprender a reconhecer o seu nome escrito ou a marca dos seus cereais favoritos, julgando estar a ler; na verdade não está a ler no sentido alfabético do termo: se as palavras da marca de cereais aparecerem com outro grafismo ou noutro contexto o mais provável é não as reconhecer. O mesmo acontece com adultos analfabetos capazes de identificar logótipos, marcas e anúncios luminosos. Nestes*

---

[193] Tradução livre do Inglês: "*If I could say it, I wouldn't have to dance it.*" Isadora Duncan (cit. por Gardner, 1990: 21).

[194] Tradução livre do Inglês: "*If different forms of representation performed identical cognitive functions, then there would be no need to dance, compute or draw. Why would we want to write poetry, history, fiction, drama, or factual accounts of what we have experienced?*"

> *casos, os sujeitos não estão a ler no sentido em que ler implica estar na posse do código ortográfico….*"

Para Emery e Flood (*op. cit.*: 68), enquanto que a literacia é vista como sendo culturalmente específica, as imagens visuais são muitas vezes consideradas universais, ou seja, o seu sentido transcende as barreiras culturais (por exemplo os sinais de trânsito). No entanto, não podemos dizer que há uma linguagem visual universal pois diferentes culturas podem dar diferentes significados a um mesmo símbolo[195]. Por exemplo, no campo das artes visuais parece claro que signos e símbolos valorizados numa cultura podem ser vistos de uma maneira relativamente diferente por outra cultura. Mais à frente, os mesmos autores advertem-nos para o facto de vivermos num mundo cada vez mais atulhado visualmente, no qual as artes visuais se tornaram parte integrante da sociedade de consumo. Enquanto estamos acordados temos de seleccionar os locais para onde e como olhar. A arte está à nossa volta, nas ruas, nas *t-shirts*, na televisão, na imprensa, talvez por isso Paul Duncun (cit. por Emery e Flood, *op. cit.*: 69) diga que as artes visuais se tornaram num lugar comum, acrescentando ainda que a sua especial importância reside na sua ubiquidade. Por estarmos rodeados de imagens no nosso quotidiano não quer dizer que reconheçamos o mundo visual como arte ou que consigamos distinguir o que é arte do que não é. Estar apto a ver o mundo visual não é o mesmo que estar apto a ver e valorizar arte. De facto, estar apto a dizer o que é ou não é arte, no meio da quantidade de imagens que vimos diariamente, é uma característica de uma pessoal literata em artes visuais (*Ibidem*).

Os novos meios e modos de comunicação usam muito mais do que textos escritos. Recorrem a gráficos, cores, sons e filmes, o que exige um maior espectro de literacias e de competências perceptivas do que a linguagem verbal na qual se centra a educação (Livermore, *op. cit.*: 5). No mesmo sentido, Hong (*op. cit.*) afirma que os sistemas educativos baseados essencialmente na palavra escrita estão em amplo contraste com as formas de representação visual e estética cada vez mais difundidas e usadas no nosso dia a dia. Na vida contemporânea estamos imersos na combinação de fotos, palavras, gráficos, tabelas, imagens em movimento, música, efeitos sonoros, cheiros, animação, que proliferam à nossa volta. É por isso que Eisner (cit. por Hong) afirma que limitar as formas de representação aos números e às palavras é colocar em desvantagem as crianças que têm aptidões noutras áreas.

Um entendimento alargado da inteligência quando combinado com uma noção expandida de literacia que inclua as artes visuais, é potencial para fazer a escola relevante para a vida das crianças, atravessando um largo espectro de culturas e subculturas. Se a educação na escola seguir este modelo oferecerá às crianças um grande número de oportunidades para desenvolverem as suas capacidades e construírem sentidos através da variedade de experiências que lhes foram proporcionadas (*Ibidem*).

[195] Os autores dão o exemplo do símbolo da Nike que, na nossa cultura não é mais do que um mero "rabisco", na cultura Islâmica este símbolo é muito próximo de uma palavra que se refere a Deus. O que parece ser um "rabisco" inofensivo na nossa cultura poderá ser um símbolo poderoso, ou até mesmo uma palavra escrita, noutra cultura (Emery e Flood, 1997: 68).

Um interessante artigo de Janet Olson e publicado na monografia *Research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, editada por James Flood, fala-nos das características comuns entre o desenvolvimento visual e o desenvolvimento verbal das crianças. Para Olson (2005: 417-27), a criança desenvolve a sua linguagem visual e verbal numa sequência muito similar. Por exemplo os primeiros balbucios das crianças são muito similares às suas primeiras marcas nas superfícies (papel, parede, cadeira, chão), feitas com qualquer riscador que estiver à mão. À medida que vão crescendo, as crianças, através da repetição dos sons e das marcas, descobrem a sua habilidade para controlar os seus movimentos e assim serem intencionais nas suas acções. Mais tarde, quando começam a usar algumas pequenas palavras é quando também começam a atribuir sentido às suas marcas; por exemplo, dizem que uma grande quantidade de riscos verticais numa folha é chuva.

Curiosamente, o aparecimento de frases simples, como "*eu vou*" ou "*tá bem*" coincide com a representação dos primeiros girinos que pretendem representar pessoas, o que constitui uma evolução natural no desenvolvimento gráfico das crianças. Verifica-se depois um processo gradual de desenvolvimento da linguagem materializado em conversas mais complexas, aumento de vocabulário, progressiva sensibilidade à sintaxe, sons e significados. Este estádio de desenvolvimento é similar ao que acontece quando as crianças desenvolvem o seu vocabulário visual que inclui a representação de diferentes símbolos: pessoas, animais, casas, árvores. Durante o estádio pré-esquemático as imagens parecem flutuar no espaço, mas quando as crianças evoluem para o estádio esquemático evidenciam uma maior compreensão do sentido do espaço e da sua relação com o mundo, logo as imagens deixam de flutuar e passam a estar presas ao chão e o céu é colocado no topo oposto da folha. Agora as crianças são capazes de articular convenientemente as duas linguagens: a visual e a verbal. A partir deste ponto as crianças vão evoluir nas suas competências, tanto verbais como visuais, e a sua expressão é cada vez mais realista, o que constitui também um factor de auto e hetero-crítica. Quando isto acontece a auto-confiança é desafiada e o professor joga aqui um papel muito importante. Neste ponto, se a habilidade visual não é valorizada ou compreendida pelos professores e pelos pais como um veículo de comunicação, os alunos naturalmente concluem que a comunicação verbal é mais importante do que a visual e abandonam-na.

A depreciação habitualmente feita à comunicação visual poderá interromper a parceria que se verificava entre os dois tipos de comunicação (a visual e a verbal) pelo que já não irão beneficiar da sua "*complementaridade interactiva*" (Olson, *op. cit.*: 419). Esta separação colocará os alunos com maiores capacidades visuais em clara desvantagem em relação aos outros alunos mais verbais, tal como nos dizia Eisner, citado anteriormente.

Como que a provar esta parceria entre a comunicação verbal e a comunicação visual (da qual as artes visuais são, quanto a nós, as mais destacadas representantes), um estudo recente levado a cabo pelo *The Solomon R. Guggenheim Museum*, cujos resultados preliminares foram

apresentados a 27 de Julho de 2006[196], sugere que a educação artística beneficia a aquisição de competências em literacia[197]. Este estudo designado como *Teaching Literacy through Art* foi levado a cabo para examinar qual o impacto que o programa *Learning Through Art* (LTA)[198] teve nos alunos, nomeadamente no que concerne à sua habilidade para descrever e interpretar arte e a aplicação dessas competências na compreensão de textos escritos.

Os resultados obtidos mostraram que os alunos que participaram no programa LTA usavam, de um modo geral, mais palavras para se expressarem e demonstraram maiores competências no que respeita à discussão sobre a obra de arte do que aqueles alunos que não participaram no programa. No que respeita à interpretação de obras de arte, o estudo concluiu que o programa LTA teve um impacto positivo ao nível da atenção, cujo enfoque foi alargado; ao nível da formulação de hipóteses; ao nível da argumentação; ao nível da construção de esquemas e ao nível das múltiplas interpretações. Quanto à interpretação de textos escritos, o estudo concluiu que o programa LTA teve um impacto positivo ao nível da atenção; ao nível da formulação de hipóteses; ao nível da capacidade de realizar descrições completas; e também ao nível das múltiplas interpretações.

Para os responsáveis por este estudo os resultados não foram surpreendentes uma vez que acreditam ter provado aquilo que os educadores artísticos há muito intuitivamente sabiam mas que nunca tinham podido provar[199].

Julgamos ser esta a principal razão pela qual o jornalista do *New York Times* inicia a sua notícia sobre este estudo com uma pergunta pertinente: "*numa época de grandes cortes nos programas de arte das escolas públicas uma questão parece ser cada vez mais relevante: a aprendizagem feita em volta das pinturas e esculturas ajuda as crianças a serem melhores alunos nas outras áreas?*"[200]. Parece-nos que esta pergunta vem no sentido do programa *No Child Left Behind* (NCLB), aprovado nos EUA por uma lei federal em 2001, que preconiza a aquisição de competências de leitura, escrita, matemática e língua materna, deixando para trás as expressões artísticas.

---

[196] Veja-se o *press release* do Museu, disponível em: <http://www.guggenheim.org/press_releases/downloads/LTA_study.pdf>; veja-se também a o Jornal New York Times, na sua edição de 27/07/06, disponível em: <http://www.nytimes.com>; ou consultar o relatório completo disponível em: <http://www.learningthroughart.org/LTA_research_full_report.pdf>

[197] Para efeitos deste estudo os investigadores definiram seis indicadores de competência em literacia: "*extended focus, hypothesizing, evidential reasoning, building schema, multiple interpretations, thorough description*" In Guggenheim Museum Press Release, 2006/07/27.

[198] Sobre este programa disponíveis em: <http://www.learningthroughart.org/>.

[199] Em 1983, Gene A. Mittler, no seu texto *Clarifying the decision-making process in art*, publicado na revista *Studies in Art Education*, foi um dos primeiros investigadores a aventar que o recurso à apreciação de obras de arte tem benefícios de tipo comportamental que transcendem a própria análise da obra. Segundo este autor, citado por Arriaga Agirre (2005: 152), a apreciação de obras de arte permite: tomar consciência das diferentes categorias perceptivas; aprender a usar estratégias cognitivas de modo a favorecer a compreensão; desenvolver a capacidade de aplicar as categorias detectadas a outras obras; desenvolver a capacidade para elaborar juízos e defendê-los; desenvolver a capacidade de comunicar elaborações mentais e validar as suas decisões.

[200] Tradução livre do inglês: "*In an era of widespread cuts in public-school art programs, the question has become increasingly relevant: does learning about paintings and sculpture help children become better students in other areas?*" (Kennedy, R, 2006)

Similarmente, em Portugal o ME fez aprovar o *Plano de Acção para a Matemática*, cujo objectivo é aumentar o sucesso à disciplina de matemática, aumentando, se necessário, a sua carga horária semanal; o *Plano Nacional de Leitura*[201]; e as *Orientações para a Gestão Curricular do 1º ciclo*[202] que determinam apenas cinco horas semanais para os professores poderem trabalhar todas as expressões (dramática, plástica, musical e físico-motora) na sala de aula.

À semelhança das orientações dadas pelo programa NCLB, o ME português, com a aprovação destas três iniciativas, propõe que os alunos passem mais tempo a ler e a fazer contas, deixando para trás as artes que, como vimos, beneficiam igualmente estas competências.

Apesar dos sinais contrários à promoção das artes na educação dados pelo ME com estas recentes iniciativas não podemos deixar de olhar o que preconiza o documento das Competências Essenciais, no que respeita à promoção da literacia em artes, particularmente a promoção da literacia em artes visuais. Este documento promove a abordagem à obra de arte, sendo que é no âmbito da Educação Visual que as Artes Visuais ganham o seu espaço. Logo no texto introdutório do capítulo traça-se claramente um caminho que cruza as duas áreas, afirmando-se até que a arte faz parte integrante da vida.

> "*A escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para a intervenção crítica. Neste contexto, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afectiva e comunicativa. Acredita-se que a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos…*" (DEB, 2001: 155)

Em total sintonia com a definição de "literacia em artes" apresentada no documento, recomenda-se que a "*intencionalidade da Educação Visual*" se centre na "*educação do olhar e do ver*" e que proporcione aos alunos a aquisição de competências que lhe permitirão discriminar "*formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente*" (*Ibidem*).

As três áreas de competência que enunciámos estão presentes na definição de literacia em artes (a comunicação, a criação e a compreensão), aparecem claramente nos textos e também nas dimensões das competências específicas da Educação Visual, que os autores definem em três eixos estruturantes:

- a *Fruição/Contemplação*, que podemos englobar na área da comunicação, pois requer que os alunos evidenciem competências que se relacionam com as suas capacidades de conhecer, reconhecer e identificar códigos notacionais relativos às Artes Visuais;

[201] Este plano foi aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho, numa iniciativa conjunta do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, com o alto patrocínio de sua Excelência o Presidente da República.

[202] Despacho n.º 12 591/2006; 2ª série.

- a *Produção/Criação*, que podemos englobar na área da criação, pois requer que os alunos dominem os códigos notacionais das Artes Visuais para que os possam usar na produção e criação de novos objectos artísticos, utilizando e dominando diferentes meios de expressão;
- a *Reflexão/Interpretação*, que podemos englobar na área da compreensão, pois requer que os alunos, para além de conhecerem os códigos notacionais que lhe permitem criar, sejam capazes de os compreender e analisar criticamente, não só a obra em si mas também o seu contexto, de modo a poderem integrar e produzir, através da síntese, novos conhecimentos.

Parece-nos que as competências essenciais definidas para a Educação Visual visam claramente o desenvolvimento da literacia em artes, em geral, e da literacia em Artes Visuais em particular, revelando o documento uma importante coerência interna que, por exemplo, o programa da disciplina de EVT não revela.

O conceito de literacia em Artes Visuais adquire no contexto desta dissertação uma enorme importância. Poder-se-á pensar que seria importante definir claramente quais os conhecimentos ou competências que um indivíduo literato em Artes Visuais deveria possuir, ou, no âmbito específico do nosso trabalho, definir que conhecimentos ou competências deveria possuir um aluno do 2º CEB. Por tudo o que expusemos anteriormente, parece-nos que definir esses conhecimentos ou competências seria claramente desnecessário ou até mesmo erróneo, dado que correríamos o risco de não abarcar uma determinada forma ou meio de expressão, ou, simplesmente esses conhecimentos seriam válidos durante um curto espaço de tempo, tendo em conta a velocidade a que se produzem novos saberes nas sociedades actuais. Por isso pensamos ser muito mais importante definir as grandes áreas em que cada indivíduo deverá demonstrar e operacionalizar os seus conhecimentos e competências no âmbito das Artes Visuais: a comunicação, a criação e a compreensão, ou para usarmos a terminologia usada no CNEB – Competências Essenciais: *Fruição/Contemplação*; *Produção/Criação; Reflexão/Interpretação*.

8| Contribuição da Arte Pública para o desenvolvimento da educação artística e das práticas culturais dos cidadãos.

Ao apresentarmos a definição de Arte Pública na qual valorizávamos a relação quotidiana dos cidadãos com estas obras de arte, proporcionando-lhes um maior contacto com a arte, quisemos desde logo vincar a contribuição deste tipo de arte para o desenvolvimento da Educação Artística e das práticas culturais dos cidadãos. No entanto, alguns documentos sobre este assunto em particular reforçam o papel que a Arte Pública desempenha neste domínio específico. Referimo-nos em especial a quatro documentos chave que gostaríamos de analisar neste capítulo; são eles o *Documento de trabalho sobre o papel das escolas e do ensino para maximizar o acesso do público à cultura*, documento produzido em 2003 pela Comissão para a Cultura, a Juventude, a Educação, os Meios de Comunicação Social e os Desportos, do Parlamento Europeu, cujo relator foi o eurodeputado Vasco Graça Moura; o *Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura*, de 2004, no qual se propõe a criação do *Plano Nacional Educação e Cultura*, sugerindo medidas práticas que visam integrar as duas áreas em questão; o relatório *Contribuição para a formulação de políticas públicas no Horizonte 2013 relativas ao tema cultura, identidades e património*, de 2005, elaborado pelo Instituto de Ciências Sociais e pelo Observatório das Actividades Culturais e encomendado pela Direcção Geral do Desenvolvimento Regional e pelo Observatório do Quadro Comunitário de Apoio III, no qual se faz um diagnóstico às práticas culturais dos cidadãos portugueses e se perspectivam novas linhas de acção tendo em conta o *Horizonte Cultura 2013*; e, por último mas não menos importante, o *Road Map for Arts Education*, documento emanado da Conferência Mundial de Educação Artística, organizada pela UNESCO, que teve lugar em Lisboa, em Março de 2006. Este último documento tem sido reescrito com base nas contribuições de todas as pessoas interessadas – artistas, professores, educadores, políticos, Associações e Organizações Não Governamentais – e vai já na sua sétima versão, publicada em Agosto do último ano, e pretende ser o documento orientador do desenvolvimento da Educação Artística em todo o mundo.

Os quatro documentos que consultámos parecem unânimes quanto ao papel central que a escola desempenha na transmissão de conhecimentos básicos – ler, escrever e contar –, bem como na transmissão de competências sociais e culturais, contribuindo assim para o desenvolvimento global do indivíduo. Todavia, em consequência das rápidas mudanças ocorridas nas sociedades modernas, o papel da escola tem vindo a alterar-se, não só no que respeita aos métodos de ensino como também no que respeita aos conhecimentos a transmitir.

> "*As transformações que ocorreram e continuam a ocorrer nas sociedades modernas colocam desafios cada vez mais complexos aos sistemas educativos. As reformas educativas, que têm vindo a ser desenvolvidas por um número significativo de países europeus, procuram dar resposta à necessidade da Escola preparar cidadãos que, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, estejam aptos a responder aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, da multiculturalidade e da globalização das economias.*" (Xavier, 2004: 7).

Neste contexto a Educação Artística na escola joga um papel fundamental pois *contribui para uma educação que integra capacidades físicas, intelectuais e criativas, possibilitando relações mais dinâmicas e frutíferas entre a educação, a cultura e as artes* (UNESCO, 2006: 5)[203].

Sabemos que a dimensão cultural atravessa todo o currículo escolar mas as disciplinas afectas à Área Curricular da Educação Artística[204] podem, no desenvolvimento das competências artísticas que lhes são inerentes, mais facilmente proporcionar *a criação de pontes entre a escola e a estruturas culturais*, nomeadamente através de práticas de investigação em artes, da produção e realização de espectáculos, mostras e exposições, ou do conhecimento e valorização do património artístico e cultural de uma forma activa (Xavier, *op. cit.*: 8).

As artes, de um modo geral, têm um duplo sentido, ao mesmo tempo que são a manifestação de uma cultura são também o meio de transmissão do conhecimento cultural, sendo que cada cultura tem expressões artísticas e práticas culturais únicas. Pensamos que a consciência e o conhecimento das práticas culturais e de diferentes formas de arte fortalecem a identidade e os valores individuais e colectivos, contribuindo para salvaguardar e promover a diversidade cultural. A Educação Artística desempenha um papel fundamental dado que estimula a consciência cultural e promove as práticas culturais, apresentando-se como um meio pelo qual o conhecimento e o gosto pelas artes e pela cultura são transmitidos de geração em geração[205] (UNESCO, *op. cit.*: 6).

As manifestações de Arte Pública fazem inegavelmente parte do património cultural e artístico das sociedades. A escola, através da Educação Artística, deverá ser para os seus alunos *o veículo de acesso ao património cultural* (Parlamento Europeu, 2003: 4) e artístico que nos foi e é legado[206]. Assim, as obras de Arte Pública apresentam-se-nos como um importante recurso para o desenvolvimento da Educação Artística, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento das práticas culturais dos cidadãos que a elas têm acesso.

Isso mesmo é reconhecido no *Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura* quando se recomenda *a promoção de programas de aproximação dos jovens e da comunidade escolar ao conceito de espaço público qualificado, possibilitando abordagens no âmbito da arquitectura, urbanismo, arte pública e design urbano*, no âmbito de

---

[203] *Arts Education contributes to an education which integrates physical, intellectual, and creative faculties and makes possible more dynamic and fruitful relations among education, culture, and the arts.* (UNESCO, 2006: 5).

[204] No caso do 2º ciclo em particular essas disciplinas são EVT e Educação Musical. Referimos apenas as disciplinas deste ciclo de estudos por ser este sobre o qual incide a nossa dissertação.

[205] Segundo o *Road Map for Arts Education*, em muitos países alguns aspectos culturais estão a ser perdidos por não serem valorizados nos sistemas educativos ou por não serem transmitidos às gerações futuras. Pelo que se torna imperativo incorporar e transmitir o conhecimento cultural e as suas diversas expressões, essencialmente através da Educação Artística, dentro de contextos educacionais formais e informais (UNESCO, 2006: 6).

[206] Já desde 1974 que o Parlamento Europeu, numa das sua resoluções iniciais, considera o acesso ao património cultural uma questão extremamente importante. O programa *Cultura 2000*, criado por esta instituição, acentua a importância de promover o património cultural com uma dimensão europeia. O programa *Sócrates*, por exemplo, apoia os projectos educacionais no domínio do património cultural, envolvendo escolas e museus (Parlamento Europeu, 2003: 4).

um dos eixos prioritários de intervenção[207] do *Plano Nacional de Educação e Cultura* (Xavier, 2004: 53).

Mais à frente, no âmbito do mesmo plano e realçando o importante papel que a Educação Artística tem em contexto escolar, recomenda-se *a promoção de programas que estimulem a relação dos públicos escolares com as propostas estéticas emergentes e com as novas linguagens que decorrem do confronto entre diferentes áreas artísticas*; *o incremento e real aproximação de áreas deprimidas aos grandes centros urbanos e culturais detentores do património cultural de referência, pela viabilização do acesso em mais larga escala aos museus, monumentos, exposições, espectáculos, etc.;* fala-se ainda na necessidade de estruturar uma relação entre o meio escolar e o meio cultural, *seja através do trabalho de preparação feito entre as estruturas culturais – serviços de educação, artistas, agentes culturais – e os professores, seja pelo tipo de abordagem das temáticas da criação artística e do património enquanto obras em si ou na sua relação com a vida quotidiana, seja pelo desenvolvimento das componentes oficinais e de experimentação que permitem o contacto e a compreensão com os processos de produção de uma obra, seja pela continuidade de participação de um grupo escolar na vida e actividades de uma instituição, seja ainda pelo alargamento dessa participação do meio escolar ao meio familiar* (*Ibidem*: 61). Em nossa opinião, as manifestações de Arte Pública, pelas suas características particulares[208], parecem reunir as condições suficientes para fazerem cumprir estas recomendações, que decorrem da análise que o grupo de trabalho efectuou à relação entre a Educação e a Cultura no nosso país.

Um outro relatório – *Contribuição para a formulação de políticas públicas no horizonte 2013 relativas ao tema cultura, identidades e património* – na observação que faz sobre a *regeneração urbana e dinamização de espaços rurais* refere que parece haver uma crescente *tendência para conciliar património e arte contemporânea*, mas ao mesmo tempo regista-se uma falta de sinalética adequada nos espaços urbanos[209] e uma *escassez de roteiros turísticos temáticos para o espaço urbano (pintura, escultura, arquitectónicos, etc.)* que orientem os turistas culturais, cada vez em maior número, tanto nos espaços urbanos como nos rurais[210] (Santos, 2005: 26-7).

---

[207] Os eixos prioritários de intervenção referidos no *Plano Nacional de Educação e Cultura* são: *Dimensão cultural do currículo; Missão educativa das estruturas culturais; Formação de profissionais da Educação e da Cultura; Sistematização e acesso à informação; Incentivo ao funcionamento em Rede das estruturas locais e nacionais e com as estruturas internacionais.* (Xavier, 2004: 50).

[208] As características específicas da Arte Pública face aos outros objectos artísticos já foram por nós abordadas no Capítulo 2 desta dissertação.

[209] Mais uma vez a Arte Pública joga aqui um papel fundamental. Relembrando o que referimos no Capítulo 3 desta dissertação, as obras de Arte Pública podem, segundo Lynch [1999], contribuir para aumentar a *legibilidade* dos espaços urbanos, dado que muitas vezes se constituem como *pontos marcantes* desses espaços, substituindo-se à sinalética.

[210] Em particular nos espaços rurais, segundo dados deste relatório, registou-se na última década e meia um crescimento de turistas na ordem dos 84% devido, porventura, aos investimentos realizados no âmbito dos vários programas de revitalização dos centros rurais. Mas, de um modo geral, desde meados da década de 90 que se tem verificado um aumento da procura cultural.

Segundo o *Inquérito à Ocupação do Tempo*, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em 1999 e referido no supracitado relatório, as práticas culturais de maior expressão no nosso país são as de *tipo convivial e popular*, das quais se destacam as práticas ligadas à cultura de massas como a ida ao cinema ou a espectáculos de música. As visitas a exposições, museus ou bibliotecas são apenas realizadas por 1/3 dos inquiridos enquanto as actividades que requerem a estada ou a passagem por locais onde potencialmente possam existir obras de Arte Pública, como a *sociabilidade inter-domiciliar*[211], as *saídas comensais*[212] ou as actividades de *sociabilidade local*[213], são realizadas por 92,7%, 74% e 54,5%, respectivamente, dos inquiridos. Gostaríamos de destacar ainda a forte influência que os factores sociais como a juvenilidade, a escolaridade e a qualificação profissional parecem ter quando se traça o perfil dos consumidores culturais regulares[214]. Em nossa opinião, estes dados demonstram claramente o papel importantíssimo que a Arte Pública pode desempenhar na promoção do contacto com a arte e no desenvolvimento de práticas culturais dos cidadãos, uma vez que democratiza o acesso à arte, alargando assim o espectro dos cidadãos que com ela têm contacto.

A análise sistematizada[215] que este relatório faz da informação empírica disponível para a caracterização do sector da cultura no nosso país permite-nos identificar os *pontos fortes*, os *pontos fracos*, os *pontos promissores*, as *oportunidades* e as *ameaças* em cada um dos sectores estudados, nomeadamente na *regeneração urbana e dinamização de espaços rurais* e no *acesso e democratização da cultura*. Dos resultados obtidos importa referir que no nosso país se verifica uma tendência de crescimento acelerado da procura de turismo cultural, cada vez mais diversificado. Para isso poderá ter contribuído o investimento na reabilitação dos espaços de cultura e lazer, o crescimento acentuado da oferta cultural, o aumento da acção dos serviços educativos dos museus[216] e de outras instituições culturais, como associações

---

[211] Por *sociabilidade inter-domiciliar* entende-se *visitar e ser visitado*, e a realização de jogos familiares, como as cartas, damas, xadrez, … (Santos, 2005: 46).

[212] Por *saídas comensais* entende-se a frequência de restaurantes, bares e discotecas com familiares ou amigos (Santos, 2005: 46).

[213] Por *sociabilidade local* entende-se a frequência de Associações Desportivas e Culturais locais e a ida a festas populares e bailes (Santos, 2005: 46).

[214] O referido estudo destaca a forte *juvenilização* das práticas culturais no nosso país bem como uma grande incidência de cidadãos com formação superior e profissionais intelectuais e científicos como consumidores culturais regulares.

[215] No referido relatório faz-se uma análise SWOT *para fundamentar o cenário prospectivo e a estratégia a desenvolver.* O termo **SWOT** é uma sigla oriunda da língua inglesa, e é um anagrama de Forças (***S**trengths*), Fraquezas (***W**eaknesses*), Oportunidades (***O**pportunities*) e Ameaças (***T**hreats*). A Análise SWOT é uma ferramenta utilizada para fazer análise de cenário (ou análise de ambiente), sendo usado como base para gestão e planeamento estratégico especialmente no campo empresarial, mas, devido à sua simplicidade, pode ser utilizada para qualquer tipo de análise de cenário, desde, por exemplo, a criação de um *blog* à gestão de uma multinacional (análise SWOT. In Diciopédia 2006 [DVD-ROM]. Porto: Porto Editora, 2005. Neste relatório a estrutura SWOT foi alterada, tendo sido *acrescentado um quinto ângulo, suplementar, designado 'pontos promissores', por via do qual se pretendeu chamar a atenção para elementos/recursos emergentes que poderão vir a consolidar-se e constituir forças* (Santos, 2005: 7).

[216] Segundo este relatório a maioria dos museus portugueses não tem Serviços Educativos (em 2002, apenas 47,7% tinha estes serviços) e os que têm, na sua maioria, limitam-se a realizar *visitas guiadas*. Contudo, o número de museus com estes serviços tem aumentado bastante nos últimos anos. Importa ainda ressalvar o importante trabalho que os Serviços Educativos de museus e instituições de referência, como Serralves, Centro de Arte Moderna da Gulbenkian e Centro Cultural de Belém, têm realizado neste domínio específico.

sem fins lucrativos e até mesmo empresas especializadas, bem como a emergência de *bairros culturais*, como por exemplo o Bairro Alto em Lisboa ou a zona envolvente à Rua Miguel Bombarda no Porto. No entanto subsistem alguns problemas (*pontos fracos*) que se prendem com a *insuficiente articulação entre programas culturais e de reabilitação urbana; insuficiente investimento na vertente imaterial do património; persistência de marcadas assimetrias territoriais da oferta cultural; persistência de desigualdades no acesso à cultura e na regularidade de consumos culturais; pouca diversificação dos públicos alvo de acções de sensibilização para as artes; fraca valorização da educação artística nas estruturas curriculares do ensino básico e secundário* (*Ibidem*: 80-1). Refere-se ainda que o consumo cultural em Portugal apresenta alguma vulnerabilidade face à variação da conjuntura económica. Relativamente a este ponto em particular gostaríamos de frisar, mais uma vez, o papel importante da Arte Pública, pois o acesso livre e gratuito a estas obras de arte poderá ser um factor fundamental que garantirá a continuidade do consumo cultural em massa dos cidadãos, mesmo em alturas de recessão económica.

No final, o referido relatório apresenta uma *síntese executiva* na qual enuncia um conjunto de *orientações e objectivos estratégicos* a concretizar até 2013 no nosso país, dos quais destacamos três em particular por, em nosso entender, se relacionarem directamente com o nosso objecto de estudo, ou seja, quanto a nós, a Arte Pública poderá contribuir de algum modo para a sua prossecução. Referimo-nos em particular aos seguintes objectivos: *Reforçar o binómio* ***cultura-turismo****, interligando criação e o património;* ***integrar a arte e a cultura no quotidiano das populações*** *contribuindo para desenvolvimento da cidadania e da qualidade de vida; consolidar e diversificar a* ***procura cultural*** *interna e criar* ***novos públicos*** (*Ibidem*: 137).

Também o *Road Map for Arts Education*, apesar do seu carácter mais holístico, faz uma análise muito semelhante àquela que é expressa nos documentos já referidos, ou seja reconhece a importância da Educação Artística na criação e na sensibilização de novos e diferentes públicos para a apreciação das diversas manifestações artísticas, considerando que se deve desenvolver nas crianças e nos jovens uma maior tomada de consciência não só deles próprios mas também do seu meio ambiente natural e cultural, tendo em conta que o acesso a todos os bens culturais, serviços e práticas deve fazer parte dos objectivos dos sistemas educativos e culturais, contribuindo para o melhoramento da aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Devemos ter em conta que em muitas sociedades, especialmente em sociedades tribais, a arte é parte integrante da vida quotidiana, quer seja com fins artísticos ou religiosos, e desempenha um papel fundamental na transmissão cultural e na evolução da comunidade e dos indivíduos. Pensamos que na nossa sociedade ocidental, ressalvando as devidas diferenças, a Arte Pública pode desempenhar este papel.

Em consonância com as conclusões do já referido *Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura*, os participantes na Conferência Mundial sobre Educação

Artística que redigiram o *Road Map*, reconhecem que em muitos países as políticas educativas atribuem pouca importância à Educação Artística, o que se reflecte no atraso e desvalorização deste domínio do conhecimento; observam ainda que por vezes os sistemas culturais e educativos estão dissociados, caminhando em direcções paralelas ou mesmo opostas. Assim, redigiram um conjunto de recomendações, dirigidas a professores, pais, escolas, artistas, poder político e outros decisores, bem como à UNESCO e às ONG's, que visam orientar o desenvolvimento da Educação Artística. Em nossa opinião a Arte Pública pode desempenhar um papel importante na concretização de algumas dessas recomendações. Pensamos que as obras de Arte Pública: poderão *promover a participação activa e o acesso de todas as crianças à arte*; podem constituir-se como um importante *material do contexto local*, assumindo-se, *simultaneamente, como um recurso e como um conteúdo*; poderão servir como meio para *fomentar parcerias activas e sustentáveis entre os contextos educativos (formais e informais) e a comunidade no seu sentido mais amplo*; poderão também ser um factor de união entre comunidades, fazendo uma *articulação com as instituições educativas e sociais* locais; poderão proporcionar a todos os indivíduos, dentro e fora das escolas, o contacto e o fácil acesso à arte, *independentemente das suas aptidões, necessidades, condição social, física, mental…*; e, dado que estas obras de arte proporcionam a intersecção entre diferentes campos de estudo, poderão *promover parcerias entre instituições e organizações governamentais de modo a desenvolver políticas e estratégias de Educação Artística coerentes, sustentáveis* e eficazes (UNESCO, 2006: 15-21).

Parece-nos inegável a importante contribuição da Arte Pública para o desenvolvimento da Educação Artística e das práticas culturais dos cidadãos, tanto mais que muita da argumentação exposta neste texto é baseada em documentos, podemos dizê-lo, com um cariz político mas que se revestem também de preocupações educativas, o que nos leva a supor que há uma consciência política sobre esta questão, podendo dar origem a medidas concretas propiciadoras do desenvolvimento da Educação Artística no geral, e da abordagem pedagógica de obras de Arte Pública em particular.

III.

Problemática e Metodologia

1| Problemática e questão de partida.

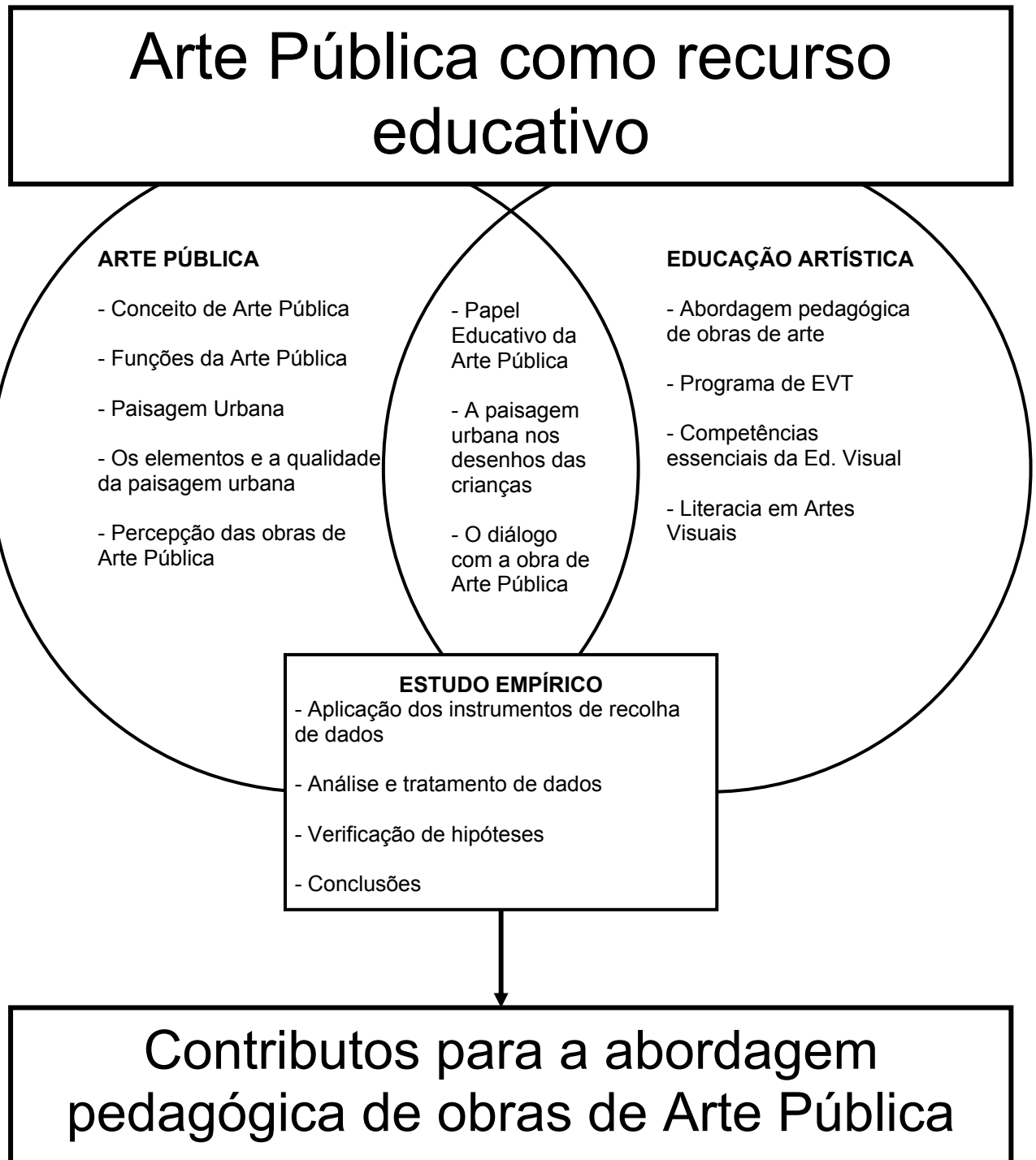
A problemática subjacente a esta dissertação é delineada por dois eixos principais: o primeiro prende-se com a nossa profissão de docente da área de artes visuais, que orientou a escolha do tema e também da população; o segundo relaciona-se com a nossa motivação e o gosto pessoal pelas questões da abordagem pedagógica de obras de arte em geral, e da Arte Pública em particular.

Assim, o facto de ser professor de Educação Visual e Tecnológica, a única disciplina do currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico ligada à área das artes visuais, fez com que a escolha da população recaísse sobre os alunos que frequentam este nível de ensino, ou seja, alunos entre os 10 e os 13 anos de idade. A nossa motivação e o gosto pessoal fizeram com que o tema e a problemática da investigação se debruçassem sobre a intersecção de dois campos de estudo principais: a Arte Pública e a Educação Artística. Ambos os campos de estudo têm sido estudados por si só mas a sua intersecção, que levaria a considerar a Arte Pública como um recurso educativo, tem sido muitas vezes esquecida.

A referida intersecção poderia ter proporcionado outras abordagens diferentes, ou melhor, poderia ter suscitado outros problemas de investigação, o que constituiu factor de ponderação. Outros problemas equacionados prendiam-se com o pensamento pedagógico subjacente à criação de obras de Arte Pública por parte dos artistas; com a prática dos docentes de EVT em relação à abordagem pedagógica de obras de arte. No entanto, depois de ponderarmos entre os motivos pessoais e o conhecimento que tínhamos do *estado da arte* neste domínio, formulámos a nossa questão de partida que orientou toda a investigação. A revisão da literatura sobre esta problemática ajudou-nos a clarificar um conjunto de conceitos chave, bem como a constatar o actual *estado da arte* e a concluir que as características específicas das obras de Arte Pública, nomeadamente o facto de estas poderem fazer parte da nossa experiência quotidiana, justificava a realização de um estudo empírico com os alunos e não com os professores ou com os artistas, criadores deste tipo de manifestação artística. Interessou-nos conhecer o que os alunos sabem sobre obras de arte, o que vêem e como vêem estas obras de arte colocadas nos espaços urbanos, para que, a partir desse conhecimento, os professores possam integrar estas obras de arte na sua prática lectiva, usando-as como um recurso educativo. Esta questão de partida é mais consentânea com um tipo de pedagogia centrada no aluno, em que se parte do conhecimento prévio que este evidencia, em detrimento das pedagogias centradas no professor, que muitas vezes se mostram desfasadas dos conhecimentos prévios e das preocupações dos alunos.

Esta problemática permitiu-nos formular o plano de trabalho da nossa investigação, desenvolvendo a questão de partida através de hipóteses, de questionamentos fundamentados nos conceitos e nos quadros teóricos que orientaram a escolha dos meios utilizados. Assim, a questão de partida que orientou toda a nossa investigação foi:

> *Poderá uma paisagem urbana com muitas obras de Arte Pública contribuir positivamente para o desenvolvimento da literacia em Artes Visuais, nos alunos do 2º ciclo?*

No Esquema 12, que podemos observar na página seguinte, apresentamos os principais conceitos deste estudo e o modo como eles se organizam. Pensamos que a organização em diagrama de Venn é clarificadora e ilustra bem o que pretendemos com este nosso trabalho. Ou seja, a *Arte Pública como recurso educativo* é o tema geral que relaciona dois grandes conjuntos de saberes: a Arte Pública e a Educação Artística. Há saberes que são inerentes a cada uma das áreas por si só, mas também existem outros saberes que nascem da sua intersecção, como se pode observar. O estudo empírico, que abarca deliberadamente os contributos das duas áreas principais e da sua intersecção, surge como forma de recolher um conjunto de dados que, em conjunto com a base teórica, nos permitirão organizar os *Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública*.

Esquema 12. Esquema de conceitos da dissertação

2| Hipótese Geral, Hipóteses Específicas e Variáveis

A nossa relação com o objecto e com a situação em estudo, as nossas preocupações sobre a abordagem pedagógica de obras de arte, e a nossa percepção sobre a pouca utilização de obras de Arte Pública como recurso pedagógico levaram-nos a formular a questão de partida.

Para verificar a influência dos locais com muita e pouca Arte Pública sobre os saberes artísticos, sensibilidade estética e perceptiva das crianças deste nível de escolaridade apoiamo-nos num instrumento de recolha de dados que englobou todos estes aspectos, como mais adiante apresentaremos. Procedemos pois, a um inquérito por questionário que nos permitiu chegar a conclusões empíricas sobre estas influências, de modo a verificar as nossas hipóteses (geral e especificas).

2.1| Hipótese Geral:

Decorrente da questão de partida, formulámos uma hipótese geral, e algumas hipóteses específicas que orientaram todos os procedimentos da metodologia por nós seguida.

> Os alunos do 2º ciclo que frequentam escolas situadas em locais onde na paisagem urbana existem muitas obras de Arte Pública, revelam um maior desenvolvimento da percepção do espaço urbano e um nível superior de literacia em Artes Visuais, por terem um contacto quotidiano com estas obras de arte, quando comparados com aqueles que não beneficiam dessa proximidade.

2.2| Hipóteses específicas:

Definida a questão de partida e a hipótese geral, equacionámos então as hipóteses específicas que estabeleceram as várias relações entre as variáveis a explicar e as variáveis explicativas do nosso estudo, de modo a que nos permitissem encontrar uma resposta satisfatória e conclusiva.

a) O contacto frequente dos alunos com obras de Arte Pública favorece o desenvolvimento da sua percepção do espaço urbano.

b) A localização da escola influencia a predisposição dos alunos para observar os elementos “artísticos” da paisagem urbana.

c) O modo como os alunos se deslocam para a escola influencia a sua percepção do espaço urbano.

d) O nível sociocultural da família influencia o interesse dos alunos pela arte.

e) Os alunos dos locais com muita Arte Pública revelam uma maior capacidade para apreciar obras de arte.

f) Os alunos que têm um contacto frequente com obras de Arte Pública revelam ter uma maior literacia em Artes Visuais.

2.3| Variáveis

A partir das hipóteses em estudo considerámos três tipos de variáveis: As independentes, as dependentes e as intermédias:

Variável Independente (VI):

Considerámos “as obras de Arte Pública” como variável independente deste estudo, para a qual estabelecemos duas dimensões: Muitas obras de Arte Pública e poucas obras de Arte Pública, ambas em paisagem urbana.

Variáveis Dependentes (VD):

As variáveis a explicar que considerámos neste estudo são:

O hábito de observação; o domínio do vocabulário específico das artes visuais; a capacidade apreciar arte; a literacia em artes.

As variáveis intermédias (Vi):

Como variáveis intermédias que consideramos:

A Idade; o sexo; o ano de escolaridade; o modo de deslocação dos alunos para a escola; o nível sociocultural familiar.

3| Métodos, técnicas e instrumentos

A recolha dos dados foi feita através da aplicação de um inquérito por questionário. A opção pela realização e aplicação de um questionário deveu-se essencialmente ao tipo de população ao qual o estudo se dirigia, à representatividade da amostra e ao tipo de dados pretendidos.

Antes da aplicação efectiva dos questionários realizámos um teste piloto com o intuito de rectificar este instrumento, tendo este sido aplicado às duas populações em análise. Aplicámos este teste em duas escolas diferentes[217], e a duas turmas (uma de 5º ano e outra de 6º ano). O estudo piloto seguiu as condições nas quais futuramente iria ser aplicado o instrumento definitivo, ou seja, aplicação a turmas de 5º e 6º ano, e em contextos com *muita* e *pouca* Arte Pública. A aplicação do teste piloto foi acompanhada de uma grelha de observação (cf. Anexo 12) na qual o professor aplicador deveria registar um conjunto de informações que serviriam de base à realização das alterações necessárias ao instrumento por nós criado. As informações recolhidas foram analisadas e procedeu-se então às alterações consideradas necessárias, elaborando-se assim a versão final do questionário (cf. Anexo 13).

Junto dos Conselhos Executivos de cada escola foram feitas as diligências necessárias para que se conseguisse a autorização para a aplicação dos questionários. Assim, foi dirigida uma carta ao Presidente do Conselho Executivo de cada escola onde se explicavam os objectivos do questionário e se pedia a referida autorização (cf. Anexo 14).

Para a aplicação dos questionários, de modo a reduzir ao mínimo o número de respostas inválidas ou a dualidade de critérios na sua aplicação, foi elaborado um documento com um conjunto de instruções (cf. Anexo 15), dirigidas aos professores, e que fornecia todas as indicações necessárias para a sua correcta e eficaz aplicação.

O questionário é composto por vinte e sete perguntas, algumas delas subdivididas, mas todas elas, à excepção de uma em que é pedido aos alunos que elaborem um desenho, são de resposta fechada em que os alunos apenas terão de assinalar com uma cruz (X) a resposta pretendida, de acordo com as instruções dadas em cada pergunta. Algumas das perguntas do questionário têm apenas a função de controlo, servem para confirmar a tendência de resposta, ou seja, se a resposta dada a uma determinada pergunta é verdadeira ou não.

Apesar de o questionário estar construído de forma contínua, ou seja não há uma separação formal entre os conjuntos de perguntas que se referem a temas específicos, podemos identificar cinco partes principais nas quais se subdivide o conjunto das perguntas: a primeira parte (perguntas de 1 a 13) inclui perguntas relativas ao enquadramento sociocultural dos alunos, tendo como objectivo recolher um conjunto de dados necessários para realizar uma breve caracterização; a segunda parte (perguntas de 14 a 17) são perguntas onde se pretende averiguar a familiaridade dos alunos com alguns conceitos relativos à obra de arte; a terceira

[217] As escolas onde foi aplicado o questionário com o intuito de o testar foram a escola EB 2,3 Conde de Oeiras, em Oeiras, e a Escola EB 2,3 do Bairro Padre Cruz, em Lisboa. Nesta última escola foi posteriormente realizada a recolha de dados mas com duas turmas diferentes daquela que participou neste estudo piloto.

parte (perguntas de 18 a 21.2) consagra o conceito e o (re)conhecimento do que é ou do que pode ser considerado Arte Pública; a quarta parte (perguntas de 22 a 24.1) relaciona-se com a identificação dos elementos da linguagem visual e com o juízo estético sobre a obra de Arte Pública; a quinta e última parte (perguntas de 25 a 27) reúne três perguntas distintas: a primeira relaciona-se com a política de colocação de obras de arte na paisagem urbana, a segunda com o facto de os alunos já terem ou não abordado na escola o tema da Arte Pública, e a terceira que propunha a realização de um desenho no qual se pretendia averiguar o estádio de percepção do espaço urbano evidenciado por cada aluno, bem como a representação de elementos marcantes da paisagem (edifícios importantes ou obras de arte, por exemplo).

O questionário foi construído de acordo com as hipóteses delineadas para este estudo e organizado segundo três dimensões: *dimensão estética*, onde foram considerados alguns indicadores relativos ao conhecimento e capacidade de apreciar arte; *dimensão perceptiva*, onde foram considerados indicadores relativos aos elementos constituintes da gramática visual; *dimensão sociocultural*, onde foram considerados aspectos relativos à identificação de pertença sociocultural dos inquiridos. Houve a preocupação de formular perguntas que estivessem de acordo com as aprendizagens dos alunos e ao alcance das competências que deverão evidenciar neste ciclo de ensino, por isso não foram elaboradas perguntas especificamente ligadas à análise formal de obras de arte, uma vez que nem o programa de EVT nem as competências essenciais da Educação Visual prevêem a sua exploração com os alunos do 2º ciclo.

Dado o tipo de estudo que pretendíamos implementar, e o tipo de dados que pretendíamos recolher, optámos por uma metodologia quantitativa, para um estudo quase-experimental, por a considerarmos mais adequada aos nossos objectivos de investigação. Este tipo de metodologia permitir-nos-á obter os dados necessários para estabelecer uma comparação entre as duas realidades a estudar: as paisagens urbanas com ***muitas*** obras de Arte Pública e as paisagens urbanas com ***poucas*** obras de Arte Pública (VI), estabelecendo as relações entre estas e as outras variáveis em análise (VD). Os dados recolhidos e o enquadramento teórico escolhido deverão permitir tirar um conjunto de conclusões nas quais se irão fundamentar os *Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública*.

Os dados recolhidos pelo questionário foram tratados recorrendo a um programa informático específico de tratamento estatístico. De modo a facilitar a introdução dos dados no programa informático as respostas foram codificadas. Em algumas perguntas do questionário era autorizado aos alunos que assinalassem mais do que uma opção de resposta, o que fez com que cada uma dessas opções fosse tratada individualmente pelo programa informático, dado que a soma das respostas seria superior ao número dos indivíduos constituintes da amostra. Esta situação levou ao aumento do número de variáveis a tratar pelo programa mas também nos possibilitou recolher um conjunto de dados que nos ajudarão a tirar as conclusões necessárias.

Para a validação das nossas hipóteses específicas empregámos vários tipos de operações estatísticas de acordo com a verificação pretendida em cada uma, tais como as de análise de frequência, testes de χ^2, e médias.

Como já referimos, a grande maioria das perguntas dos questionários são de resposta fechada o que facilitou a codificação e o tratamento dos dados, no entanto a última pergunta propunha aos alunos a realização de um desenho cuja análise e tratamento levantou algumas questões. Os desenhos foram analisados em duas etapas distintas: a primeira visava apenas, e de forma objectiva, averiguar se os desenhos representavam *obras de arte* ou *edifícios marcantes* da paisagem; a segunda etapa visava inscrever o desenho num dos estádios de desenvolvimento da percepção da paisagem urbana, definidos por Battro e Ellis (1999). À partida, um único elemento, neste caso um desenho, é insuficiente para se poder classificar e afirmar que um aluno se encontra neste ou naquele estádio. Por isso esta classificação é bastante subjectiva, tanto mais que não nos foi possível averiguar com exactidão a relação entre a representação e a realidade, isto porque não conhecemos a fundo a estrutura do ambiente representado; porque temos apenas uma representação que nos dá indicações sobre as imagens mentais que cada aluno tem desse ambiente; e porque desconhecemos qual o domínio que cada aluno tem sobre a técnica de desenho. De modo a minimizar estes problemas recorremos ao método comparativo, não só entre os desenhos recolhidos mas também entre estes e os exemplos dados pelos autores citados como representativos de cada um dos estádios, de modo a recolhermos um conjunto de indícios que nos permitissem integrá-los num determinado estádio, ainda que de modo especulativo e indiciário.

4| Escolha da população e definição da amostra

A escolha das escolas para a aplicação dos questionários aos alunos foi norteada apenas por dois critérios principais: escolas situadas em paisagens urbanas com ***muitas*** obras de Arte Pública; escolas situadas em paisagens urbanas com ***poucas*** obras de Arte Pública.

Mas estes critérios levantaram à partida algumas dificuldades. As palavras "*muitas*" e "*poucas*" remetem-nos à partida para uma quantificação das obras de arte pública existentes em cada local. Mas como iríamos nós fazer esta quantificação? A partir de quantos exemplares poderíamos considerar "muitos"? Três, quatro, …, dez? Ou, para sermos mais correctos, faríamos um rácio entre o número de obras e o número de habitantes, ou entre o número de obras e a área da localidade? Qualquer uma destas soluções não faria qualquer sentido uma vez que os números a encontrar seriam totalmente deturpados se duas localidades diferentes tivessem o mesmo número de obras de arte pública e diferissem no número de habitantes ou na sua área.

Assim, evitando os constrangimentos da quantificação, decidimos aplicar os questionários em locais que, tendo bastantes exemplares de obras de arte pública, tivessem também um projecto subjacente à colocação dessas mesmas obras, nomeadamente a realização de simpósios, encontros ou planos urbanísticos específicos. Os locais onde existem poucas obras de arte pública são mais abundantes, e por isso a sua escolha foi mais casual. Contudo, certificámo-nos da existência quase nula de exemplares de obras de arte pública nesses locais.

Na escolha das escolas a aplicar os questionários tivemos ainda a preocupação de obter uma representatividade nacional, nomeadamente Litoral/Interior e Norte/Centro e Centro Sul; houve também a preocupação de que a amostra escolhida fosse representativa de cada ano de escolaridade do segundo ciclo – 5º e 6º ano – e de cada situação em estudo. Não nos interessou que a amostra fosse significativa em cada escola uma vez que não nos propusemos fazer um estudo de caso. Os questionários foram aplicados a uma amostra que consideramos representativa, tanto de cada ano de escolaridade como de cada situação em estudo. Aplicaram-se os questionários a 240 alunos, sendo 120 de cada um dos anos de escolaridade do 2º ciclo. Em cada uma das seis escolas, representativas das duas situações em estudo, foram escolhidas aleatoriamente duas turmas, uma de 5º ano e outra de 6º.

4.1| Caracterização dos locais em estudo

Tendo em conta estes critérios orientadores, as escolas escolhidas nas paisagens urbanas com *pouca* Arte Pública foram: EB 2,3 do Bairro Padre Cruz, em Carnide, Lisboa; EB 2,3 do Teixoso, na Covilhã; e a EB 2,3 Pedro Eanes Lobato, na Amora, Seixal.

As escolas escolhidas nas paisagens com *muita* Arte Pública foram: EBI/JI Vasco da Gama, no Parque das Nações, Lisboa; EB 2,3 D. João II, nas Caldas da Rainha; e a EB 2,3 de S. Rosendo, em Santo Tirso.

A escolha destas escolas em particular ficou a dever-se em primeiro lugar ao facto de estarem situadas em locais que cumprem os critérios estabelecidos; em segundo lugar à facilidade de acesso à escola, ou seja, a possibilidade e a facilidade que tivemos em encontrar um interlocutor dentro da escola que aplicasse os questionários aos alunos, cumprindo as nossas instruções na aplicação dos mesmos.

Importa agora fazer uma breve caracterização de cada um dos locais e das escolas escolhidas para a realização deste estudo, de modo a que se possam entender melhor os motivos da nossa escolha.

4.1.1| Bairro Padre Cruz, Carnide, Lisboa

O Bairro Padre Cruz situa-se nos limites da Freguesia de Carnide em Lisboa, confinando com o Município de Odivelas. O Bairro começou a ser construído há cerca de 50 anos e divide-se em dois núcleos distintos. O núcleo nordeste – mais antigo – com casas térreas, tipo moradia com um pequeno quintal e o núcleo sudoeste onde foram construídos prédios sociais, nos anos 80 e 90 e algumas zonas verdes.

Estima-se que vivam actualmente no bairro cerca de 20 mil pessoas. A população do bairro tem um baixo nível de escolaridade, sendo que 44% dos habitantes não possui qualquer nível de escolaridade e apenas 1% tem um curso profissional médio ou superior. O nível socio-económico da generalidade da população é maioritariamente baixo verificando-se, inclusivamente, que uma parte substancial da população vive do Rendimento de Inserção Social[218].

No bairro existem alguns equipamentos sociais, tais como duas escolas do 1º Ciclo; uma do 2º e 3º Ciclos; um Jardim-de-infância; um mercado diário; um edifício da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa que alberga uma biblioteca, um jardim-de-infância e uma ludoteca; e três clubes desportivos.

Em cada um dos núcleos, as casas e os prédios são muito homogéneos quanto à forma e à cor, sendo os equipamentos referidos o que constitui a diferença na paisagem, tornando-se *elementos marcantes*, tal como os designa Lynch (1990: 90 e seg.). Podemos ainda referenciar a capela e a única escultura existente no bairro – um busto do Padre Cruz da autoria de Joaquim Martins Correia, inaugurado em 1967 – colocada em frente à capela, debaixo de frondosos plátanos que dificultam a sua contemplação.

A escola EB 2,3 do Bairro Padre Cruz tem cerca de 400 alunos, todos provenientes do bairro, sendo cerca de 180 alunos do 2º ciclo e os restantes do 3º ciclo[219]. Constatámos que os alunos têm pouco contacto com a realidade exterior ao bairro, provavelmente devido ao facto de todos eles serem provenientes do bairro onde a escola está inserida, não necessitando de se deslocar para fora das imediações do mesmo.

[218] In Projecto Educativo da Escola EB 2,3 do Bairro Padre Cruz.
[219] In Projecto Educativo da Escola EB 2,3 do Bairro Padre Cruz.

Figura 4. Busto do Padre Francisco da Cruz; Joaquim Martins Correia (1967), Lisboa

Como já referimos, há no bairro apenas uma única escultura, podendo ser observado também alguns *graffiti* em muros e paredes[220]. Apesar de o bairro se encontrar próximo de obras como "Cidade Imaginária" de Charters de Almeida, 2001, ou de um enorme painel em mosaico bizantino do artista José de Guimarães, colocado junto à estação de Metro de Carnide, os alunos têm pouco contacto com estas obras, pois como referimos anteriormente, os alunos, na sua maioria, raramente se deslocam para fora do bairro.

A facilidade de acesso que tivemos nesta escola e as características particulares deste bairro fizeram com que incluíssemos o Bairro Padre Cruz no nosso estudo como uma paisagem urbana com *pouca* Arte Pública.

4.1.2| Amora, Seixal

Amora, elevada a cidade em 1993 (embora a sua existência seja já referenciada no séc. XIV), situa-se no concelho do Seixal, localizado na Península de Setúbal e pertencente à área metropolitana de Lisboa – Sul. Segundo os Censos de 2001, a cidade da Amora tem uma área de 5,5 Km^2 e cerca de 44 500 habitantes[221], o que poderemos considerar como uma forte densidade populacional.

Dada a sua localização geográfica privilegiada, a Amora tem assistido a uma forte industrialização desde os finais do séc. XIX. No século XX a instalação da Siderurgia Nacional, inaugurada em 1961, e a ponte sobre o Tejo, em 1966, deram um novo impulso ao desenvolvimento económico, com incidência no crescimento demográfico e na alteração das

[220] Os *graffiti* que podemos observar são, na sua grande maioria, *tags* sem grande valor plástico ou artístico. Não há nenhuma parede que possamos considerar como *wall of fame* (designação dada às paredes com muitos *graffiti* de muita qualidade e muito coloridos onde só os melhores *grafiters* podem efectuar as suas obras). Sobre os *graffiti* e a sua gíria consultar em linha, por exemplo: http://pt.wikipedia.org/wiki/Grafitti

[221] Câmara Municipal do Seixal – **Seixal em números, 2003**. [em linha]. Seixal: Câmara Municipal do Seixal, 2003. [Consult. 12 Julho 2006]. Disponível na WWW <URL:http://www.cm-seixal.pt

suas características urbanísticas. Fruto destas alterações, as diversas quintas que existiam nesta zona foram substituídas por blocos de habitação, que poucos vestígios deixaram do passado rural, a não ser os nomes que os bairros herdaram das quintas antigas. O acelerado processo de construção de bairros residenciais, aliado ao baixo preço do solo, verificado nestas últimas décadas, levou a um aumento extraordinário da população e a um consequente aumento da construção, muitas vezes pouco regrada[222].

Figura 5. Imagem de satélite da cidade da Amora.

Estes excessos cometidos com o *boom* populacional e urbanístico, em especial a partir dos anos 70 do séc. XX, têm sido contrariados nos últimos anos com a construção de espaços verdes, com a preservação dos núcleos históricos e com a conservação da frente ribeirinha.

A escola EB 2,3 Pedro Eanes Lobato tem cerca de 750 alunos, sendo cerca de 500 do segundo ciclo e os restante do terceiro. A maioria dos alunos vive em apartamentos e desloca-se a pé para a Escola, uma vez que as suas habitações são relativamente próximas[223].

A caracterização socio-económica das famílias permite verificar que os alunos desta escola são, na sua maioria, oriundos de famílias com baixo nível de escolaridade e com uma situação socio-económica e profissional precária[224].

A regeneração urbana que se tem verificado na Amora nos últimos anos tem dados origem a novas infra-estruturas que visam proporcionar uma melhor qualidade de vida aos seus habitantes. Contudo, a colocação de obras de arte em espaços públicos não tem sido uma prioridade nem as raras obras existentes são encaradas pela escola como um recurso válido – uma vez que não as referenciam no seu Projecto Educativo – nem a Câmara Municipal as encara como factor de regeneração urbana ou como ponto de interesse turístico – uma vez que não faz qualquer referência a essas obras no seu sítio oficial na Internet, embora o faça a outros equipamentos construídos pela autarquia. Deste modo, a cidade da Amora foi incluída no nosso estudo como uma paisagem urbana com *pouca* Arte Pública.

[222] In sítio oficial da Câmara Municipal do Seixal (URL:http://www.cm-seixal.pt) e no Projecto Educativo da Escola EB 2,3 Pedro Eanes Lobato.
[223] In Projecto Educativo da Escola EB 2,3 Pedro Eanes Lobato.
[224] *Ibidem*.

4.1.3| Teixoso, Covilhã

Teixoso é uma vila e sede de freguesia do concelho da Covilhã. Situa-se nas abas da Serra da Estrela e dista 8 Km da sede de concelho. A freguesia tem 4428 habitantes e as suas principais actividades económicas são a indústria, a agricultura, a pecuária, o comércio e os serviços, com maior predominância nos sectores primário e secundário[225].

O património cultural edificado referido como mais importante na vila do Teixoso é a Igreja Matriz, o Monumento Nacional do Santo Cristo, os vestígios arqueológicos de Terlamonte e diversos fontanários e chafarizes espalhados pela freguesia.

A EB 2,3 do Teixoso tem 298 alunos, todos provenientes da vila do Teixoso, sendo 111 pertencentes ao 2º ciclo e os restantes ao 3º ciclo[226].

O nível socio-económico desta população é baixo. Como indicador deste facto poderemos referir que 77% dos pais dos alunos desta escola têm apenas o 6º ano de escolaridade ou menos, e só 4% tem um curso médio ou superior. A juntar a este cenário, o Projecto Educativo de Escola diagnostica como principais problemas o insucesso, o abandono e o absentismo escolar dos alunos.

Na vila do Teixoso, como já salientámos, encontramos apenas algum património histórico: igrejas, fontanários ou vestígios arqueológicos. Não há informação sobre a existência na vila de qualquer tipo de manifestação de Arte Pública moderna ou contemporânea. Mas este facto não significa que os alunos não tenham contacto com este tipo de obras de arte, dado que na sede de concelho – a cidade da Covilhã – podemos encontrar alguns exemplos de escultura pública, painéis de azulejos e outra manifestações de Arte Pública, associados também à regeneração urbana que o programa POLIS tem operado naquela cidade.

Pelo que expusemos, pelas características da vila e pela facilidade de acesso que tivemos a esta escola, esta vila foi incluída no nosso estudo como uma paisagem urbana com *pouca* Arte Pública.

4.1.4| Parque das Nações, Lisboa

No início dos anos 90, a construção da EXPO’98 erradicou uma antiga e degradada plataforma industrial que subsistia há anos na zona oriental da cidade de Lisboa. Esse local foi-se transformando num território urbano altamente qualificado, fruído diariamente por milhares de pessoas, e tem sido progressivamente povoado por residentes e empresas. De área a evitar passou, em meia dúzia de anos, a centro de negócios e de lazer, de atracção e de morada, com uma frente ribeirinha de cinco quilómetros, de amplos espaços verdes e de mais de duas dezenas de obras de arte espalhadas por todo o recinto.

Integrando-se cada vez mais na malha urbana dos concelhos de Lisboa e de Loures, em que se insere, o Parque das Nações – nome pelo qual é agora conhecido o recinto que outrora fora

[225] In sítio oficial da Câmara Municipal da Covilhã (URL:http://www.cm-covilha.pt) e no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Teixoso.
[226] In Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Teixoso

a EXPO'98 – é hoje perfeitamente identificado através dos seus edifícios emblemáticos, dos seus jardins, dos seus equipamentos culturais e das suas obras de arte pública, que pontuam em toda a área.

O Parque das Nações apresenta-se-nos como uma ilha no panorama do urbanismo português. Uma ilha que, em nossa opinião, é um bom exemplo de urbanismo, pensado e reflectido para que a cidade seja devolvida aos transeuntes em vez de ser dada ao usufruto dos automóveis que entopem as estradas e os passeios, deixando espaço livre para quem deseja dar um passeio a pé, especialmente junto à zona ribeirinha.

Como se sabe, o tema da Exposição Mundial de Lisboa – Expo'98 – foi "Os Oceanos". A existência de um tema foi, por assim dizer, um *manual de instruções* (Ferreira, 1988: 8) que orientou grande parte da produção artística, e mesmo arquitectónica, do recinto. Contudo, a produção de obras de arte não obedeceu a nenhum programa predefinido de artes visuais para o recinto (*Ibidem*). Tal como nos relata Mega Ferreira no texto inaugural do livro *Arte Urbana*, publicado pela Parque Expo 98 durante a Exposição Mundial de Lisboa, os artistas foram convidados a realizar as suas obras e, *à posteriori*, decidiram a sua colocação no recinto, tal como aconteceu com Antony Gormley que "*depois de confrontado com os espaços e as volumetrias existentes* (…) *o escultor propôs a localização definitiva*" (*Ibidem*). Mas houve excepções a esta liberdade (se assim lhe pudermos chamar) concedida aos artistas. O Lago das Tágides foi a única obra de todo o recinto onde "*se assumiu explicitamente a vontade de um programa*" (*Ibidem*). Quando os curadores deste projecto[227] convidaram o escultor João Cutileiro para realizar esta obra já tinham definido a sua localização e o objectivo de "*criar um conjunto monumental que se prestasse a uma leitura simbólica teatral da escultura*" (*Ibidem*).

Figura 6. Lago das Tágides. João Cutileiro (1998), Lisboa

A colocação das obras no terreno foi bastante criteriosa e feita quase sempre pelos artistas (*Ibidem*). Cada peça foi colocada no lugar escolhido, definindo o seu estatuto no contexto global do recinto. O objectivo era que as obras colocadas no espaço alterassem a sua

[227] Os curadores e comissários para o projecto da Arte Urbana da Expo 98 foram António Manuel Pinto e António Mega Ferreira.

dinâmica, transformando-o num *espaço de estada*, num local de *referência para o cidadão*, na tentativa de humanizar a paisagem urbana (Pinto, 1998: 12).

Entre os responsáveis da Expo'98 havia o entendimento que da intervenção dos artistas nos espaços públicos "*devia resultar, por natureza, um elemento transgressor, não pacificado, dentro da estrutura da cidade*", uma vez que se desejava a "*introdução de projectos artísticos que influíssem nas práticas vivenciais*" do novo espaço que se criou (*Ibidem*).

Assim, para os 330 hectares da zona de intervenção da Expo, foram criadas 24 obras de arte, por outros tantos artistas convidados, portugueses, na sua maioria. Todas estas obras foram colocadas antes da Exposição Mundial de Lisboa e estavam, na sua maioria, dentro do recinto da exposição, embora houvesse umas quantas obras que, estando dentro da zona de intervenção, estavam fora do recinto da Exposição.

Acabada a Expo'98, o recinto deu lugar ao Parque das Nações e iniciou-se o processo de construção imobiliária que possibilitou a milhares de pessoas habitarem e trabalharem nesta zona oriental da cidade de Lisboa. Com as novas construções apareceram também novas obras de arte pública colocadas nas fachadas dos prédios, ou nas novas ruas que entretanto foram rasgadas no recinto.

É neste contexto urbano que está implantada a Escola EBI/JI Vasco da Gama, onde realizámos uma parte do nosso estudo. A escola localiza-se numa zona mais residencial mas, bem próximo existem empresas, bares, discotecas, restaurantes, um centro comercial e uma estação intermodal de transportes, que contribuem para que este seja um espaço com bastante circulação de pessoas.

Esta escola tem cerca de 530 alunos, sendo pouco mais de 130 pertencentes ao 2º ciclo[228].

O contexto em que este estabelecimento de ensino se insere é igualmente particular, uma vez que apresenta um nível socio-económico, e até mesmo cultural, que poderemos considerar de médio-alto ou mesmo elevado.

O Parque das Nações é, provavelmente, um lugar único no país uma vez que foi pensado e construído de raiz, tendo bem presentes as suas futuras utilizações e incluindo, desde o inicio do projecto, a colocação de obras de Arte Pública. Dadas as suas características particulares era fundamental o Parque das Nações estar incluído no nosso estudo como uma paisagem urbana com muitas obras de Arte Pública.

4.1.5| Caldas da Rainha

Caldas da Rainha é uma cidade e sede de concelho da região Oeste do país, distando pouco mais de 90 Km para norte de Lisboa.

A origem da cidade está intimamente ligada à figura da Rainha D. Leonor (1458/1525) que, em 1485, mandou erigir o Hospital Termal depois de ter comprovado o poder curativo das águas sulfurosas que borbulhavam naquele local. A esta cidade está também ligado o magnânimo Rei

[228] Informação disponível em linha em <URL: http://www.giase.min-edu.pt

D. João V que, entre 1748 e 1751, mandou construir três chafarizes para abastecimento de água à então Vila das Caldas, sendo o maior deles o Chafariz das Cinco Bicas. A este rei estão também ligadas obras como a reedificação do Hospital Termal, o edifício dos Paços do Concelho – obras que estiveram a cargo do arquitecto Manuel da Maia – e o Palácio Real, que alberga actualmente o Museu do Hospital e das Caldas.

A cidade tem actualmente cerca de 25 mil habitantes cuja principal actividade se concentra no comércio, serviços, na indústria cerâmica e no artesanato.

A cidade das Caldas da Rainha tem assistido nos últimos anos a uma franca expansão, tanto ao nível do seu perímetro urbano, como no que respeita à sua rede viária e a novas infra-estruturas. Todavia, poderemos registar problemas que se reportam ao excessivo trânsito de automóveis, estacionamento abusivo, e um forte índice de construção que, em nossa opinião, tem resultado numa certa descaracterização da paisagem urbana daquela cidade.

Desde os anos 80 que a autarquia tem investido em diversas infra-estruturas de âmbito cultural, apresentando "*um tecido museológico de expressão nacional, sem paralelo em cidades desta dimensão*"[229]. A comprová-lo estão o Centro de Artes, o Museu-Atelier António Duarte; o Museu-Atelier João Fragoso; o Museu Barata-Feyo; o Museu do Hospital e das Caldas; o Museu do Ciclismo; e a Casa-Museu Rafael Bordalo Pinheiro. Podemos ainda visitar nesta cidade o Museu José Malhoa e o Museu de Cerâmica, que estão integrados na rede nacional de museus, dependentes do Instituto Português de Museus. Em breve será ainda construído o Centro Cultural, o Museu Leopoldo de Almeida, e o Museu de Ar livre de Escultura Contemporânea[230].

Figura 7. Monumento ao Emigrante; Antonino Mendes (2001), Caldas da Rainha

[229] Câmara Municipal das Caldas da Rainha – **Sítio oficial da Câmara Municipal das Caldas da Rainha.** [em linha]. [Consult. 12 Julho 2006]. Disponível na WWW <URL: http://www.cm-caldas-rainha.pt
[230] As informações relativas à construção destas infra-estruturas culturais têm sido veiculadas através da imprensa regional, nomeadamente através da Gazeta das Caldas, tendo-se já iniciado a construção do Centro Cultural.

Existe também nesta cidade a Escola Superior de Artes e Design, integrada no Instituto Politécnico de Leiria, que ministra os cursos de Artes Plásticas, Design, Teatro e Animação Cultural. Em nossa opinião, a existência desta escola na cidade tem contribuído bastante para a sua dinâmica cultural. Exemplo disso é o *Caldas Late Night* (Cf. Anexo 1) que se repete há já dez anos consecutivos; o *Festival Sonda – Festival de Artes Visuais, Sonoras e Performativas*[231]; ou a iniciativa *Percurso: Arte na Paisagem*, desenvolvido numa das freguesias rurais do concelho e que teve em 2006 a sua primeira edição.

Outra das actividades culturais que têm marcado a cidade nas duas últimas décadas é o *SIMPPETRA – Simpósio Internacional de Escultura em Pedra das Caldas da Rainha*. Este Simpósio, que teve a sua primeira edição em 1986, tem tido uma periodicidade bianual e conta em 2006 com a sua XI edição. Ao longo das suas edições contou já com a presença de 85 escultores de 30 países o que resultou em mais de uma centena de obras que podem ser vistas em vários locais da cidade e do concelho.

As obras resultantes destes Simpósios aparecem, na maioria das vezes, disseminadas arbitrariamente pelas ruas, parques e rotundas da cidade e do concelho, dando a sensação de serem meros objectos decorativos, colocados *à posteriori*, sem a intervenção do artista. Nem sempre a colocação das obras tem em conta os espaços como lugares sociais ou cívicos, por vezes não passam de obras autorreferenciais com uma baixa implicação social ou política (pois os artistas desconhecem os locais onde serão colocadas), não deixando muito espaço para que o cidadão se sinta implicado com elas. Contudo, por toda a cidade, poderemos observar várias dezenas de obras, especialmente esculturas, estátuas e painéis de azulejos, proporcionando aos residentes e transeuntes a possibilidade de contactarem com um número habitualmente invulgar de obras de arte em espaço urbano.

Por tudo isto, Caldas da Rainha auto intitula-se como "*Cidade de Artes e Cultura*"[232], relegando para segundo plano o epíteto pelo qual é vulgarmente conhecida e que teve na origem da sua fundação, ou seja "Cidade Termal".

A escola EB 2,3 D. João II insere-se dentro do perímetro urbano da cidade, abarcando essencialmente os alunos do centro da cidade mas também alguns das freguesias limítrofes, pelo que poderemos considerar o contexto socio-económico desta escola um tanto heterogéneo. Tem cerca de 1050 alunos, 650 dos quais pertencentes ao 2º ciclo e os restantes ao 3º ciclo[233].

Dado o panorama cultural e artístico da cidade das Caldas da Rainha decidimos incluir esta escola no nosso estudo. A escola está situada no centro da cidade e no seu recinto existem igualmente algumas obras de arte. Pelo exposto, não temos dúvidas em considerar esta cidade como uma paisagem urbana com muitas obras de Arte Pública.

---

[231] http://www.festivalsonda.com

[232] Expressão usada no sítio oficial da Câmara Municipal das Caldas da Rainha na Internet (<URL: http://www.cm-caldas-rainha.pt) e em diversas publicações da autarquia.

[233] Informação disponível em linha em <URL: http://www.giase.min-edu.pt

4.1.6| Santo Tirso

Santo Tirso é uma cidade pertencente ao distrito do Porto, situa-se na margem esquerda do Rio Ave, e dista da sede de distrito cerca de 28 km para norte.

O concelho tem actualmente cerca de 72400 habitantes, concentrando-se uma parte significativa na Cidade de Santo Tirso e na Vila das Aves[234], os dois maiores pólos aglutinadores de população devido ao seu forte desenvolvimento industrial.

Este enorme desenvolvimento industrial deixou na paisagem algumas marcas de poluição, não só ambiental como também visual, e uma acentuada "*descaracterização urbanística e paisagística*" (Pinharanda [1992]: 9). Contudo, devido a esta ser uma região localizada entre os rios Vizela, Ave e Leça, as suas paisagens naturais conferem-lhe potencialidades para o desenvolvimento turístico. A par da indústria, a agricultura tem uma grande expressão nesta região, aproveitando os solos férteis e a abundância de água para a produção de milho, de produtos hortícolas, de batata e de vinho.

Esta cidade tem a particularidade de oscilar entre o bucólico, o industrial e o urbano, o que lhe confere uma paisagem única, marcada pelas encostas verdejantes, pelos miradouros, pelos testemunhos arqueológicos, arquitectónicos e, mais recentemente, pelas esculturas do Museu Internacional de Escultura Contemporânea.

Este museu, actualmente uma referência a nível nacional e internacional, nasceu da ideia do escultor Alberto Carneiro, materializada pela Câmara Municipal. Foi inaugurado oficialmente em 1997 e está intimamente ligado à realização do Simpósio Internacional de Escultura, que se realiza desde 1991 e irá repetir-se até ao ano de 2009, com carácter bianual.

Figura 8. Sem título; A-Sum Wu (2001), Santo Tirso.

As esculturas realizadas nestes simpósios, que em 2009 se prevê que sejam sessenta, farão parte do espólio deste Museu. Todas as obras estão "*implantadas nos espaços públicos do município, transformando-os em espaços de comunicação, onde se estabelece uma relação privilegiada entre a arte, o meio envolvente e o público*"[235].

[234] Informação disponível em linha em <URL: http://www.ine.pt

[235] **Guia turístico do Concelho de Santo Tirso**. [em linha]. p.14

A criação do Simpósio e do Museu teve subjacente a ideia de proporcionar à população o contacto com obras de arte, num espaço totalmente livre e aberto ao público, onde o espaço do atelier é comum ao público e ao artista, uma vez que as obras são "*produzidas no espaço geográfico do próprio concelho em que estão expostas e implantadas*" (Couto, 1992: 5). Deste modo, podemos "*assistir à introdução directa dos processos de produção das linguagens artísticas modernas no quotidiano do próprio tecido urbano (e humano) e ao desenvolvimento do seu processo de assimilação por esses mesmos protagonistas: espaços e populações*" (Pinharanda 1992: 9).

Subjacente a este projecto esteve também uma forte intenção de *descentralização cultural*[236], lutando contra o poder centrípeto de pólos culturalmente mais fortes como Lisboa ou Porto, tentando "*criar novas realidades culturais de incontornável importância*" (Almeida, 1992: 15).

Este Museu, pelas suas características, assume-se como um lugar verdadeiramente único no panorama da Arte Pública em Portugal, sendo um dos poucos exemplos de colocação de obras de arte em espaço urbano de forma estruturada, e obedecendo a um programa predefinido.

Pinharanda (1992: 9) refere que o "*processo de assimilação entre a obra, o espaço em que se insere e o quotidiano que em torno de ambos se desenrola é condição do êxito do projecto*". Esta afirmação leva-nos a concluir que a colocação das obras no espaço urbano não é apenas acidental, havendo "*uma clara dimensão pedagógica e humanista*" neste projecto, tal como faz questão de frisar Pinharanda (*Ibidem*). Este mesmo autor afirma que existe uma clara intenção de "*atenuar a distância entre arte erudita e vivência popular,* [e de] *fundir (…) todos os elementos do quotidiano urbano – fazendo realçar os de maior valia e qualidade estética e integrando ou anulando os de menor ou negativo impacto*" (*Ibidem*: 11).

Actualmente, o Museu conta já com mais de quatro dezenas de esculturas de artistas de proveniências diversas como os EUA, Austrália, França, Coreia, Portugal, Espanha, Alemanha, Argentina, Itália, Bélgica, Grã-Bretanha e Japão.

É neste contexto invulgar no panorama da Arte Pública em Portugal que se encontra implantada a Escola EB 2,3 de São Rosendo. Tem pouco mais de 1000 alunos, sendo a sua maioria (cerca de 700) pertencentes ao 2º ciclo, e os restantes ao 3º ciclo[237]. A escola situa-se no centro da cidade mas recebe também alunos da periferia, estando inserida num contexto socio-económico bastante heterogéneo[238].

Tendo em conta o número de obras que se encontram colocadas na cidade, não tivemos dúvidas em incluir esta escola no estudo, pois consideramos que está claramente situada numa paisagem urbana com muita Arte Pública.

[236] Ideia sublinhada por João Lima Pinharanda e Bernardo Pinto de Almeida nos seus textos incluídos no Catálogo do 1º Simpósio Internacional de Escultura de Santo Tirso' 91.
[237] Informação disponível em linha em <URL: http://www.giase.min-edu.pt
[238] Informação disponível no Projecto Educativo da Escola EB 2,3 de São Rosendo

IV.

Apresentação, análise e discussão de resultados

1| Apresentação de resultados

Neste capítulo faremos a apresentação dos resultados obtidos através dos procedimentos estatísticos aplicados aos dados recolhidos pelos questionários e faremos a validação das hipóteses específicas.

1.1| Questionários recolhidos por escola, ano de escolaridade, sexo, idade e nacionalidade.

Para a realização deste estudo foram recolhidos 240 questionários nas 6 escolas seleccionadas. Foram escolhidas aleatoriamente duas turmas de cada escola, uma de 5º ano e outra de 6º, pelo que o número de questionários recolhidos em cada escola é variável, tal como o número de indivíduos do sexo masculino e feminino (cf. Tabela 4).

<table>
<tr><th>Escolas</th><th colspan="3">Questionários recolhidos</th><th colspan="2">Percentagem do total</th></tr>
<tr><td rowspan="4">EB 2,3 Bairro Padre Cruz</td><td>5º ano</td><td>15</td><td rowspan="4">32</td><td colspan="2" rowspan="4">13,3</td></tr>
<tr><td>6º ano</td><td>17</td></tr>
<tr><td>Masc.</td><td>16</td></tr>
<tr><td>Fem.</td><td>16</td></tr>
<tr><td rowspan="4">EB 2,3 Pedro Eanes Lobato</td><td>5º ano</td><td>22</td><td rowspan="4">46</td><td colspan="2" rowspan="4">19,2</td></tr>
<tr><td>6º ano</td><td>24</td></tr>
<tr><td>Masc.</td><td>28</td></tr>
<tr><td>Fem.</td><td>18</td></tr>
<tr><td rowspan="4">EB 2,3 do Teixoso</td><td>5º ano</td><td>13</td><td rowspan="4">28</td><td colspan="2" rowspan="4">11,7</td></tr>
<tr><td>6º ano</td><td>15</td></tr>
<tr><td>Masc.</td><td>13</td></tr>
<tr><td>Fem.</td><td>15</td></tr>
<tr><td rowspan="4">EB 2,3 de São Rosendo</td><td>5º ano</td><td>23</td><td rowspan="4">46</td><td colspan="2" rowspan="4">19,2</td></tr>
<tr><td>6º ano</td><td>23</td></tr>
<tr><td>Masc.</td><td>27</td></tr>
<tr><td>Fem.</td><td>19</td></tr>
<tr><td rowspan="4">EB 2,3 D. João II</td><td>5º ano</td><td>26</td><td rowspan="4">48</td><td colspan="2" rowspan="4">20</td></tr>
<tr><td>6º ano</td><td>22</td></tr>
<tr><td>Masc.</td><td>27</td></tr>
<tr><td>Fem.</td><td>21</td></tr>
<tr><td rowspan="4">EBI/JI Vasco da Gama</td><td>5º ano</td><td>21</td><td rowspan="4">40</td><td colspan="2" rowspan="4">16,6</td></tr>
<tr><td>6º ano</td><td>19</td></tr>
<tr><td>Masc.</td><td>17</td></tr>
<tr><td>Fem.</td><td>23</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Totais</td><td>5º ano</td><td>120</td><td rowspan="4">240</td><td>50%</td><td rowspan="4">100%</td></tr>
<tr><td>6º ano</td><td>120</td><td>50%</td></tr>
<tr><td>Masc.</td><td>128</td><td>53,3%</td></tr>
<tr><td>Fem.</td><td>112</td><td>46,7%</td></tr>
</table>

Tabela 4. Questionários recolhidos por escola, por ano de escolaridade e por sexo.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, em 2005, havia em Portugal mais mulheres do que homens, na proporção de 52% para 48%, respectivamente. No entanto, na faixa etária

até aos 14 anos[239] esta diferença é nula, ou seja há em Portugal praticamente tantos indivíduos do sexo masculino como do sexo feminino. No nosso estudo em particular há mais indivíduos do sexo masculino (53,3%) do que do sexo feminino (46,7%), contrariando a tendência demográfica. Na Tabela 5 apresentamos uma síntese de dados relativos a diferentes variáveis do nosso estudo que visam proporcionar uma leitura comparativa entre os dois sexos.

	Portugal[a)]		**Nosso Estudo**								
			Total	Arte Pública		Ano escolar.		Idade			
	Total	≤ 14		Muita	Pouca	5º	6º	10	11	12	13
Masc.	48	8	53,3	52,2	53,8	48,4	51,6	19,5	37,5	30,5	12,5
Fem.	52	8	46,7	47,8	46,2	51,8	48,2	11,6	58,9	27,7	1,8

Dados em percentagem (%).
[a)] Dados do INE relativos ao ano de 2005.

Tabela 5. Síntese comparativa de dados entre o sexo masculino e feminino.

No 5º ano de escolaridade há mais indivíduos do sexo feminino (51,8%), enquanto que no 6º ano há mais indivíduos do sexo masculino (51,6%).

Após algumas análises preliminares efectuadas aos dados decidimos não considerar algumas das hipóteses que se relacionavam com a influência do género e da idade sobre as variáveis dependentes em estudo, por estes resultados não se apresentarem relevantes no âmbito da operacionalização da hipótese geral. Contudo, sempre que se justifique, iremos apresentar alguns dados relativos a estas variáveis.

Como tivemos oportunidade de expor no capítulo anterior, a escolha dos locais em estudo foi orientada pela forte presença ou ausência de obras de Arte Pública na paisagem urbana. Assim, importa referir que nos locais com *muita Arte Pública* foram recolhidos 134 questionários (55,8% do total), e que nos locais com *pouca Arte Pública* foram recolhidos 106 questionários (44,2% do total).

A faixa etária dos alunos envolvidos neste estudo compreende-se entre os 10 e os 13 anos, sendo que quase metade (47%) dos indivíduos tem 11 anos (cf. Gráfico 2). No que respeita à idade dos alunos em cada ano de escolaridade podemos dizer que no 5º ano 30% dos alunos tem 10 anos e 50,4% tem 11 anos, enquanto que no 6º ano 40,8% tem 11 anos e 50% tem 12. Fazendo uma comparação entre sexos, os indivíduos do sexo masculino situam-se na sua maioria nos 11 e nos 12 anos (37,5% e 30,5%, respectivamente), enquanto que a maioria dos indivíduos do sexo feminino tem 11 anos (58,9%) (cf. Tabela 5).

[239] O nosso estudo só incide na faixa etária dos 10 aos 13 anos mas os dados do INE são fornecidos em intervalos maiores, ou seja o intervalo de dados que servirá de referência para o nosso trabalho situa-se entre os 0 e os 14 anos. Nesta faixa etária há igualmente 8% de indivíduos do sexo masculino e indivíduos do sexo feminino.

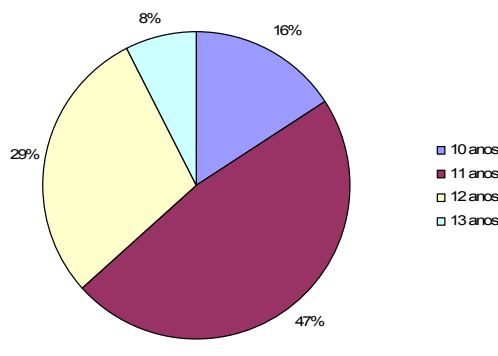
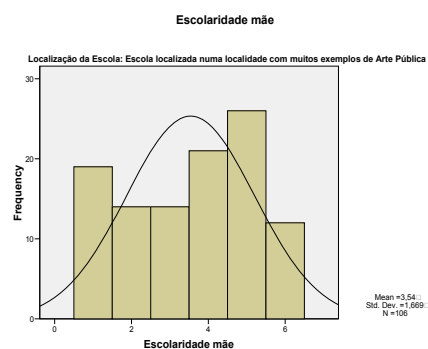
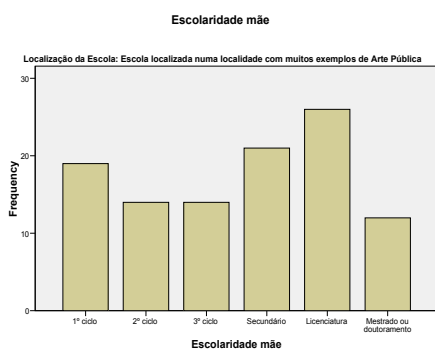
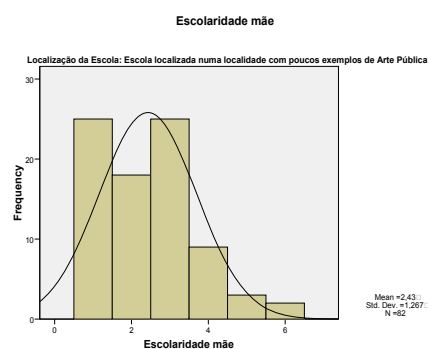
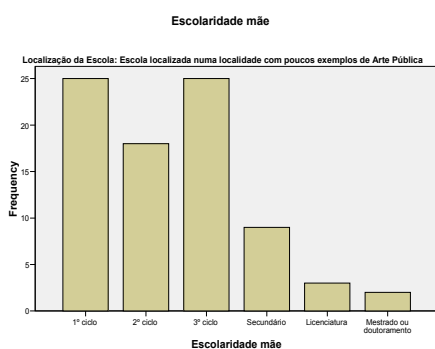
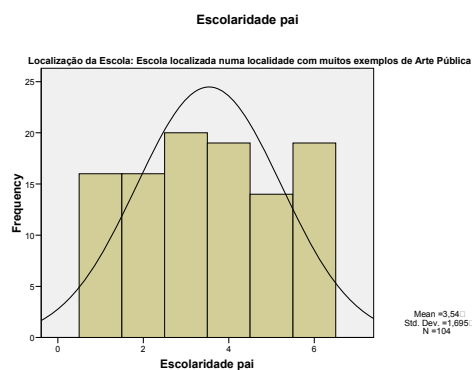
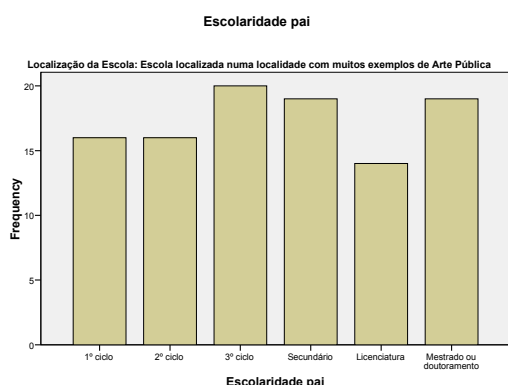
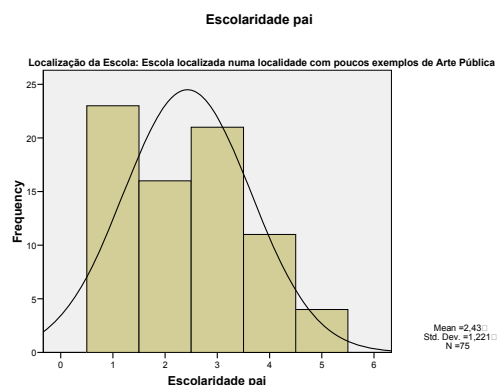
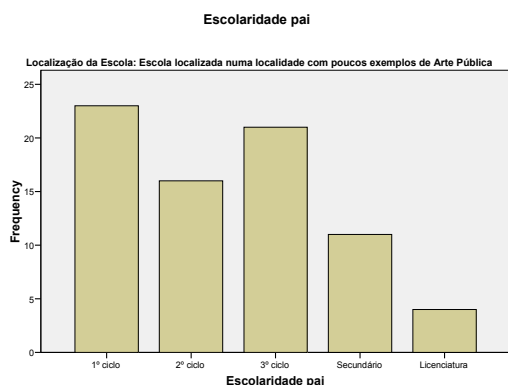



Gráfico 2. Distribuição etária dos alunos envolvidos no estudo.

A esmagadora maioria dos alunos são de nacionalidade portuguesa (91,7%), sendo que as outras nacionalidades presentes são essencialmente dos países de língua oficial portuguesa, mas também francesa, ucraniana, chinesa e suíça, todas elas com pouca representatividade nesta amostra.

1.2| Escolaridade e profissão dos pais

De modo a procedermos a uma caracterização do contexto socio-económico dos alunos reunimos alguns indicadores como o nível de escolaridade e a profissão dos pais. No que respeita à escolaridade da mãe importa referir que 47,9% têm um dos 3 ciclos iniciais de escolaridade, enquanto que apenas 17,9% têm um curso superior. Há ainda 21,7% dos alunos que não sabem a escolaridade da sua mãe. Quanto à escolaridade do pai a tendência é semelhante: 46,7% tem apenas um dos 3 ciclos iniciais de escolaridade, enquanto 15,4% têm um curso superior e 25,4% não sabem qual a escolaridade do seu pai. Nos gráficos seguintes e nos histogramas, relativos à escolaridade da mãe e do pai, respectivamente, podemos observar não só o número total de indivíduos que completou cada um dos ciclos de escolaridade como também comparar o número de indivíduos que completou cada um desses ciclos nas duas situações em estudo, ou seja, nos locais com muita e com pouca Arte Pública (cf. Gráficos 3 a 10). Constatamos assim que os pais (pai e mãe) dos alunos têm em média uma escolaridade superior nos locais com muita Arte Pública. Tal como podemos constatar nos histogramas seguintes os dados relativos à escolaridade dos pais representam uma curva de distribuição normal, sendo que nos locais com muita Arte Pública a média é superior (média = 3,54; para pai e mãe, o que representa uma escolaridade média entre o 3º ciclo e o secundário) aos locais com pouca Arte Pública (média = 2,43; para pai e mãe, o que representa uma escolaridade média entre o 2º e o 3º ciclo). Nos locais com pouca Arte Pública podemos ainda observar uma curva de distribuição com menor variação e dispersão de resultados do que nos locais com muita Arte Pública.

Gráficos 3 e 4. Gráfico de frequências e histograma da escolaridade da mãe nos locais com muita Arte Pública.

Gráficos 5 e 6. Gráfico de frequências e histograma da escolaridade da mãe nos locais com pouca Arte Pública.

Gráficos 7 e 8. Gráfico de frequências e histograma da escolaridade do pai nos locais com muita Arte Pública.

Gráficos 9 e 10. Gráfico de frequências e histograma da escolaridade do pai nos locais com pouca Arte Pública.

Nos Gráficos 11 e 12 apresentamos os dados relativos às profissões que os pais (pais e mãe) dos alunos ocupam. Neles podemos observar o número de indivíduos que ocupa cada profissão mas também comparar as profissões que os pais dos alunos ocupam em cada uma das situações em estudo.

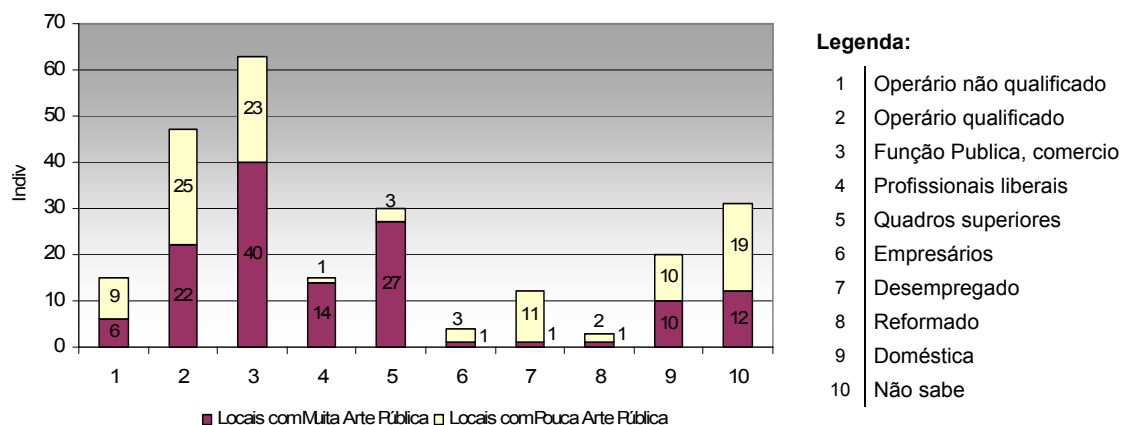



Gráfico 11. Profissão da mãe. Comparação entre locais com muita e com pouca Arte Pública.

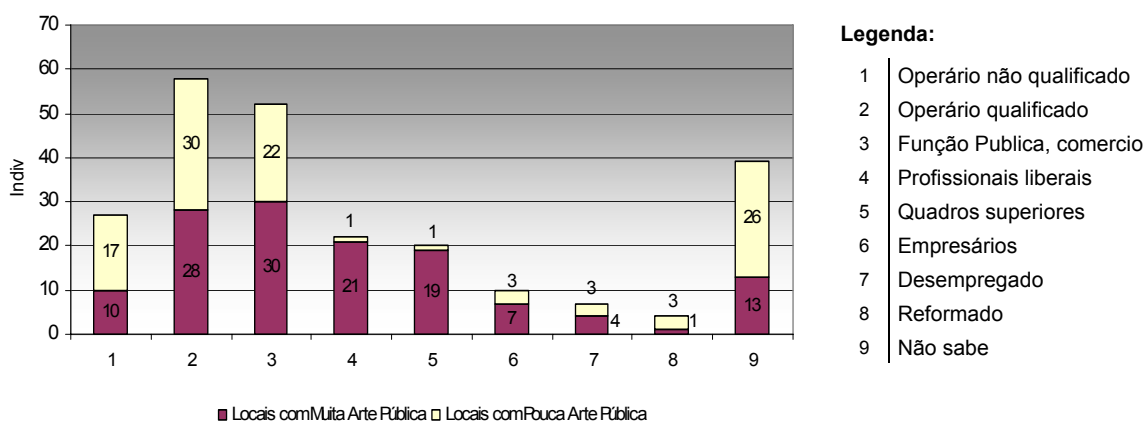



Gráfico 12. Profissão do pai. Comparação entre locais com muita e com pouca Arte Pública.

Constatamos que a maioria das profissões qualificadas, como "profissionais liberais" ou "quadros superiores", aparecem quase exclusivamente nos locais com muita Arte Pública e que as profissões relacionadas com a função pública, comércio e serviços têm maior frequência nesses mesmos locais, ao mesmo tempo que os operários, qualificados ou não qualificados, têm maior frequência nos locais com pouca Arte Pública.

Há uma relação muito significativa entre a escolaridade dos pais e a profissão que ocupam, confirmada pelos testes de χ^2 que efectuámos (cf. Tabela 6):

Mãe		Pai	
χ^2	ρ	χ^2	ρ
206,15	<.001	470,22	<.001

Tabela 6. Verificação de χ^2 entre **"Escolaridade dos pais"** e **"Profissão dos pais"**.

1.3| Modo e tempo de deslocação para a escola

Outro dado que nos poderá ser útil como indicador socio-económico, mas também como indicador do tipo de contacto que os alunos têm com o seu meio envolvente, é o modo como os alunos se deslocam para a escola. No total da amostra, 44,2% dos alunos vai para a escola de carro enquanto 40% diz ir a pé, e apenas 15,8% dizem ir de transportes públicos. Esta relação altera-se quando comparamos os locais com muita ou com pouca Arte Pública (cf. Gráfico 13).

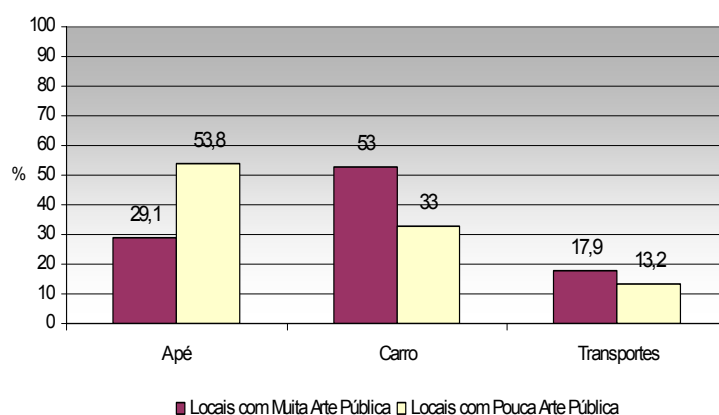



Gráfico 13. Modo de deslocação para a escola. Comparação entre locais com muita e pouca Arte Pública.

Nos locais com pouca Arte Pública mais de metade dos alunos (53,8%) vão a pé para a escola enquanto que nos locais com muita Arte Pública mais de metade dos alunos (53%) vão de carro. Tanto num caso como noutro são poucos os alunos que dizem ir de transportes públicos.

Nas análises que fizemos a estes dados concluímos que, neste estudo, há uma relação directa tanto entre a profissão como entre a escolaridade dos pais e o modo como os alunos se deslocam para a escola, tal como nos revelam os resultados dos testes de χ^2 que realizámos cruzando a profissão e a escolaridade da mãe e do pai com o modo de deslocação para a escola (cf. Tabelas 7 e 8).

Profissão da mãe		Profissão do pai	
χ^2	ρ	χ^2	ρ
33,5	<.014	58,2	<.001

Tabela 7. Verificação de χ^2 entre **"Profissão dos pais"** e **"Modo de deslocação para a escola"**.

Escolaridade da mãe		Escolaridade do pai	
χ^2	ρ	χ^2	ρ
46,88	<.001	37,27	<.001

Tabela 8. Verificação de χ^2 entre **"Escolaridade dos pais"** e **"Modo de deslocação para a escola"**.

Constatámos ainda que são os pais que trabalham na função pública, comércio e serviços, e os que têm o 3º ciclo de escolaridade, que mais levam os filhos à escola de carro, tal como podemos verificar nos Gráficos 14 a 17.

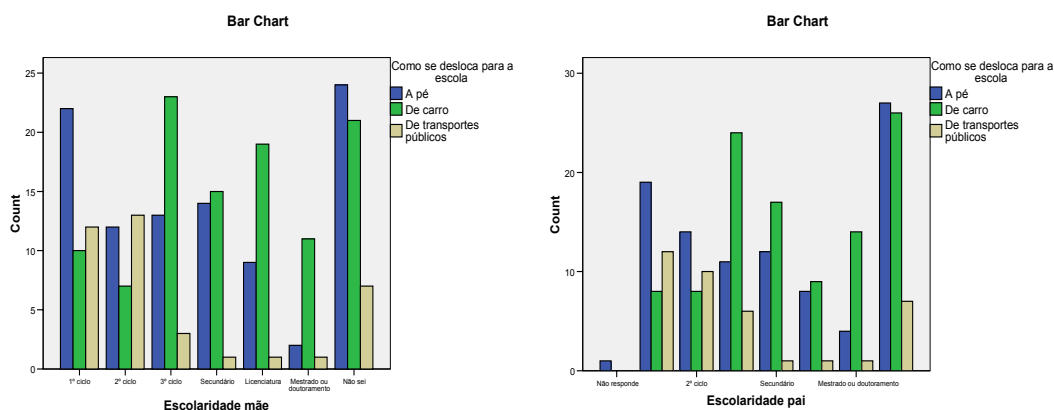



Gráfico 14 e 15. Cruzamento entre a escolaridade dos pais e o modo de deslocação para a escola.

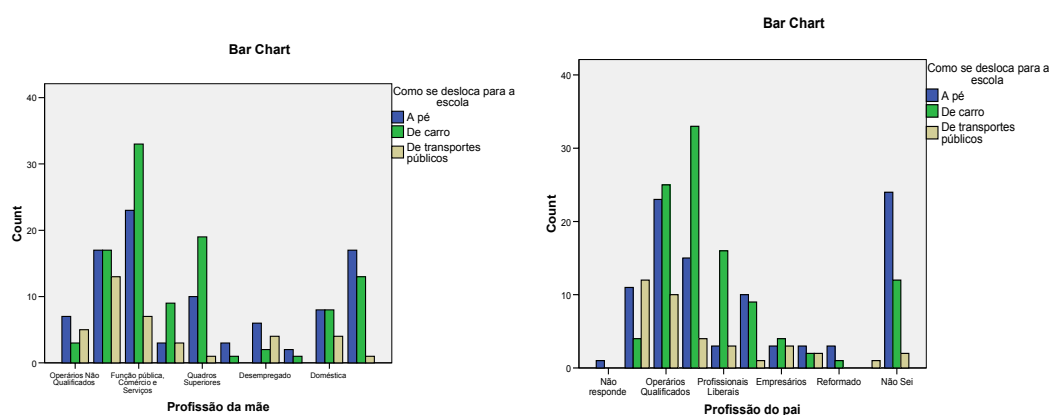



Gráfico 16 e 17. Cruzamento entre a profissão dos pais e o modo de deslocação para a escola.

A grande maioria dos alunos (60,4% do total da amostra) demora menos de 10 minutos na sua deslocação até à escola, tendência que se mantêm quando comparamos as duas situações em estudo, como se pode observar no Gráfico 18.

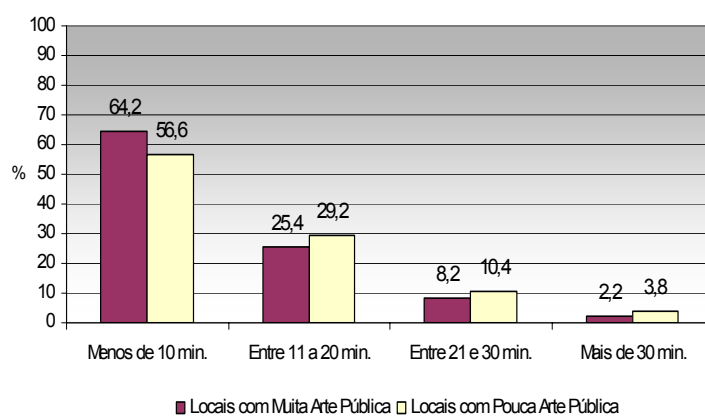



Gráfico 18. Tempo de deslocação para a escola. Comparação entre locais com muita e pouca Arte Pública.

Cerca de metade do total dos alunos (50,4%) dizem ir para a escola acompanhados de familiares, enquanto 27,9% vão em grupos de amigos e 21,7% vão sozinhos. No entanto, quando comparamos as duas situações em estudo (cf. Gráfico 19) constatamos que nos locais

com muita Arte Pública vão mais acompanhados por familiares. Esta tendência de resposta parece-nos coerente com o facto de estes alunos se deslocarem de carro para a escola.

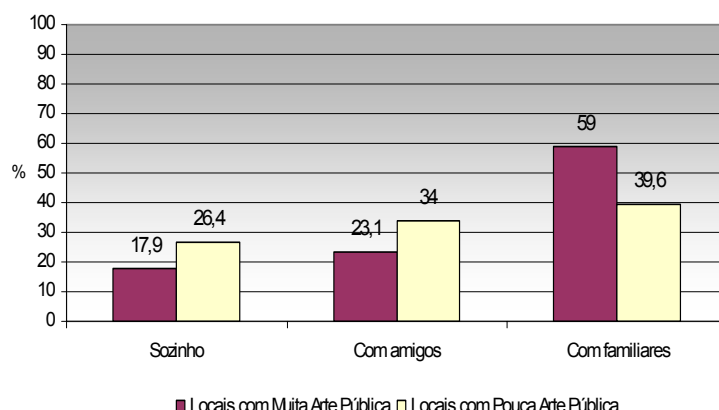



Gráfico 19. Com quem te deslocas para a escola. Comparação entre locais com muita e pouca Arte Pública.

1.4| Hábitos de observação do meio envolvente

Tentámos também saber se na sua deslocação para a escola os alunos reparavam no que os rodeia, pelo que 91,2% do total de alunos diz reparar *habitualmente* ou *muitas vezes*. Esta tendência é igualmente notada quando comparamos as duas situações em estudo, contudo, nos locais com muita Arte Pública 96,3% dos alunos dizem reparar *habitualmente* ou *muitas vezes*, enquanto nos locais com pouca Arte Pública este valor desce para 84,9%. Apesar da diferença não ser muito grande, constatamos que, neste estudo, há uma tendência para que os alunos que estão nos locais onde há muita Arte Pública sejam mais observadores do que os outros.

Visto que a maioria dos alunos demora menos de 10 minutos na sua deslocação para a escola, o tempo de deslocação revelou não ser um factor influente na predisposição para os alunos repararem no que os rodeia, como provam os testes de χ^2 que efectuámos (cf. Tabela 9).

Local com muita Arte Pública		Local com pouca Arte Pública	
χ^2	ρ	χ^2	ρ
8,49	<.485 (NS)	15,40	<.080

Tabela 9. Verificação de χ^2 entre "**Tempo de deslocação para a escola**" e "**Reparas no que te rodeia**", comparando os resultados dos locais com muita e com pouca Arte Pública.

Contudo, nos locais com pouca Arte Pública, o resultado obtido nesta operação aponta para uma tendência de significação. Não devemos esquecer que 44,4% dos alunos nestes locais demoram mais de 11 minutos no seu caminho até à escola – enquanto que nos locais com muita Arte Pública são apenas 36,8% – e que estes alunos se deslocam mais a pé do que os outros. Pensamos que estes dados corroboram a tendência de significação que encontrámos no teste de χ^2.

Dos resultados obtidos ressalta ainda que, em ambas as situações em estudo, 63,3% dos alunos reparam mais nas pessoas e 60,8% nos carros. Na Tabela 10 fazemos a comparação entre o que os alunos vêem com mais atenção nos locais com muita e com pouca Arte Pública.

Locais com Muita Arte Pública

	Frequência [a)]	% [a)]
as pessoas	**80**	**59,7**
os carros	**76**	**56,7**
os jardins e as árvores	**66**	**49,3**
as casas e os prédios	**64**	**47,8**
os *graffiti*	**57**	**42,5**
as esculturas e as estátuas	40	29,9
os monumentos	35	26,1
a publicidade	33	24,6
as ruas, estradas e avenidas	28	20,9
a calçada à portuguesa	22	16,4
os azulejos	12	9

Locais com Pouca Arte Pública

	Frequência [a)]	% [a)]
as pessoas	**72**	**67,9**
os carros	**70**	**66**
os *graffiti*	**62**	**58,5**
as casas e os prédios	**45**	**42,5**
os jardins e as árvores	**45**	**42,5**
as ruas, estradas e avenidas	28	26,4
a publicidade	27	25,5
a calçada à portuguesa	19	17,9
as esculturas e as estátuas	16	15,1
os monumentos	12	11,3
os azulejos	11	10,4

[a)] Era dada a possibilidade a cada aluno de assinalar mais do que uma opção de escolha, logo a soma das frequências não é igual a 240, nem a soma das percentagens é igual a 100, pelo que cada item deverá ser analisado isoladamente e não em relação com os restantes.

Tabela 10. O que os alunos vêem com mais atenção. Comparação entre os locais com muita e com pouca Arte Pública.

Ao analisarmos a tabela anterior, notamos que os quatro itens que os alunos mais prestam atenção, nos locais com muita Arte Pública, são eminentemente "não artísticos", ou seja, não encerram em si um carácter de obra de arte. Referimo-nos às *pessoas*, aos *carros*, aos *jardins e às árvores*, e às *casas e aos prédios*[240]. Em quinto, sexto e sétimo lugar aparecem os *graffiti*, as *esculturas e as estátuas*, e os *monumentos*, que podemos considerar como elementos "artísticos", a par da *calçada à portuguesa* e dos *azulejos* que aparecem nos dois últimos lugares.

Nos locais com pouca Arte Pública há algumas diferenças, nomeadamente o facto de o *graffiti* ocupar o terceiro lugar nos itens que os alunos dizem prestar mais atenção, opção escolhida por 58,5% dos alunos. Outro dado a reter é o facto de os restantes elementos considerados "artísticos" ocuparem as quatro últimas posições nas preferências dos alunos, e com percentagens inferiores aos 20%.

1.5| Locais onde os alunos já estiveram em frente a obras de arte

A grande maioria dos alunos (90%) afirma já ter estado em frente a uma obra de arte. Esse contacto com a arte ocorreu maioritariamente num *museu ou galeria* (66,7%), mas também num *parque ou jardim* (41,3%), numa *rua ou avenida* (28,3%) ou numa *rotunda* (25%).

[240] Apesar de considerarmos estes elementos como "não artísticos" não estamos a negligenciar o lado artístico que lhes pode estar subjacente e que se relaciona com a moda, com o design automóvel, com a arquitectura paisagística ou com a arquitectura, simplesmente estamos a colocá-las no âmbito dos elementos prosaicos que fazem parte da paisagem urbana.

Se compararmos as duas situações em estudo encontramos algumas diferenças significativas, por exemplo, nos locais com muita Arte Pública 94% dos alunos dizem já ter estado em frente a uma obra de arte enquanto que nos locais com pouca Arte Pública essa percentagem desce para 84,9%. No que respeita aos vários locais onde os alunos dizem já ter tido contacto com obras de arte notamos diferenças realmente muito acentuadas (cf. Gráfico 20).

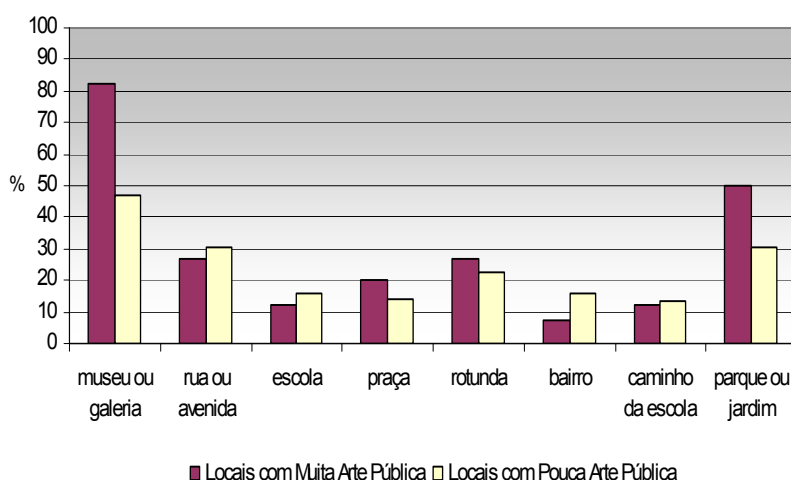



Gráfico 20. Locais onde ao alunos já estiveram em frente a uma obra de arte. Comparação entre locais com muita e com pouca Arte Pública.

Da análise a este gráfico destacamos que os alunos dos locais com muita Arte Pública estiveram em frente a uma obra de arte essencialmente num *museu ou galeria* (82,1%) e num *parque ou jardim* (50%), mas também numa *rua ou avenida* (26,9%), numa *rotunda* (26,9%), e numa *praça* (20,1%). Já os alunos dos locais com pouca Arte Pública dizem ter estado em frente a uma obra de arte num *museu ou galeria* (47,2%), numa *rua ou avenida* (30,2%), num *parque ou jardim* (30,2%) e numa *rotunda* (22,6%).

Deste modo, constatámos que existe uma relação significativa entre a localização da escola e alguns locais onde os alunos já tiveram contacto com obras de arte, nomeadamente se foi num *museu ou galeria*, num *parque ou jardim* ou no *bairro* onde moram, tal como revelam os resultados de χ^2 que efectuámos (cf. Tabelas 11, 12 e 13)[241].

χ^2	ρ
32,47	<.001

Tabela 11. Verificação de χ^2 entre "**Localização da escola"** e "**locais onde os alunos já estiveram em frente a uma obra de arte: num museu ou galeria"**.

χ^2	ρ
9,58	<.002

Tabela 12. Verificação de χ^2 entre "**Localização da escola"** e "**locais onde os alunos já estiveram em frente a uma obra de arte: num parque ou jardim"**.

[241] Ao cruzarmos as outras opções de resposta do questionário (*numa rua ou avenida, na escola, numa praça, no caminho casa-escola*) não obtivemos qualquer resultado significativo, razão pela qual não os apresentamos.

χ^2	ρ
4,35	<.037

Tabela 13. Verificação de χ^2 entre "**Localização da escola"** e "**locais onde os alunos já estiveram em frente a uma obra de arte: no teu bairro".**

1.6| Valorização da arte em geral

Quando foi pedido aos alunos que assinalassem numa lista o que para eles poderia ser considerado uma obra de arte, os alunos escolheram do seguinte modo: 83,8% assinalou *pintura*, 63,8% *escultura*, 55,4% *estátua*, e 50,4% assinalaram *monumento* e *graffiti*.

Quando comparamos as escolhas dos alunos nas duas situações em estudo damo-nos conta de algumas diferenças que podem ser visíveis no Gráfico 21.

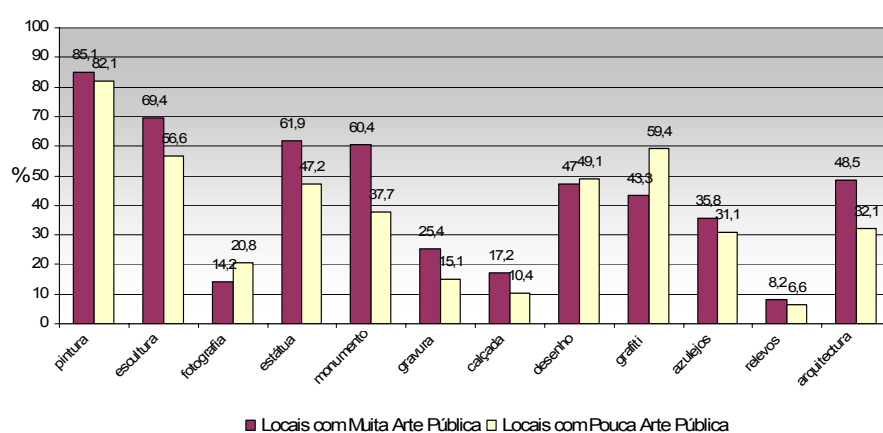



Gráfico 21. O que os alunos consideram ser uma obra de arte. Comparação entre os locais com muita e pouca Arte Pública.

Comparando as escolhas dos alunos nas duas situações em estudo, verificamos que há uma certa concordância entre os alunos que escolheram a *pintura* como obra de arte, uma vez que foi o mais escolhido e com percentagens muito próximas. Essa concordância também se pode observar naqueles que escolheram *desenho* como obra de arte, embora as percentagens tenham sido muito inferiores. As maiores discrepâncias nas escolhas dos alunos situam-se entre aqueles que escolheram *monumento*, *arquitectura*, *graffiti*, *estátua* e *escultura*, sendo que estas opções de resposta foram mais escolhidas pelos alunos das escolas localizadas nas paisagens urbanas com muita Arte Pública (à excepção do *graffiti* que foi mais escolhido pelos alunos dos locais com pouca Arte Pública), tal como se pode verificar no gráfico anterior.

No total da amostra, 51,7% dos alunos concorda com a ideia de que "*as obras de arte são aquelas que são feitas pelos artistas*", enquanto 45% discorda dessa ideia. Importa ainda referir que 65,4% dos alunos, ao olharem para uma obra de arte, dizem sentir *sempre* ou *quase sempre* necessidade de conhecer o artista e outras obras suas. Em ambos os casos, a proporcionalidade nas respostas mantém-se quando comparamos as respostas dos alunos nas duas situações em estudo.

1.7| Valorização da Arte Pública

Ao longo de todo o questionário foram sendo feitas perguntas que visavam recolher dados sobre o conhecimento, o reconhecimento, a valorização e a utilidade que os alunos conferiam à Arte Pública, com o intuito de verificar a coerência das respostas obtidas.

Encontrámos uma grande coerência entre as respostas dos alunos às perguntas que visavam averiguar sobre o reconhecimento das obras de Arte Pública. Assim, 84,7% dos alunos que dizem que "*as peças colocadas nas ruas praças, avenidas, etc. podem ser consideradas obras de arte*" concordam com a ideia de que "*existem obras de arte nas ruas praças, avenidas, etc.*". Também 87,9% dos alunos que consideram serem "*obras de arte*" as peças colocadas nas ruas discordam da ideia de "*as obras de arte são apenas as que estão nos museus ou galerias*".

Constatámos ainda que existe uma relação muito significativa entre as respostas daqueles alunos que discordam da ideia de que "*as obras de arte são apenas as que estão nos museus ou galerias*" e aqueles que concordam com a ideia de que "*existem obras de arte nas ruas praças, avenidas, etc.*", tal como comprovam os testes de χ^2 que efectuámos (cf. Tabela 14):

χ^2	ρ
139, 85	<.001

Tabela 14. Verificação de χ^2 entre **"as obras de arte são apenas as que estão nos museus ou galerias"** e **"existem obras de arte nas ruas praças, avenidas, etc."**

É ainda de salientar que esta proporcionalidade obtida nas respostas às diferentes perguntas se mantém, curiosamente, quando comparamos as respostas dos alunos das duas situações em estudo.

A expressão "Arte Pública" é conhecida por 55% dos alunos inquiridos. No entanto, quando lhes perguntamos sobre o que significa esta expressão 67,8% dizem que é a "*arte que está nas ruas, praças, avenidas, etc.*"; 13,8% dizem ser a "arte que está nos museus"; 11,3% não faz ideia do que é; e 7,1% diz que é a "arte encomendada pelo estado". Nos testes de χ^2 que realizámos encontrámos uma relação muito significativa entre aqueles que dizem já ter ouvido a expressão "Arte Pública" e as respostas obtidas na pergunta "o que significa a expressão Arte Pública?[242]" (cf. Tabela 15).

χ^2	ρ
21,07	<.001

Tabela 15. Verificação de χ^2 entre "**já ouviste a expressão Arte Pública"** e "**o que significa a expressão Arte Pública"**

No entanto, quando analisamos a relação entre estas duas variáveis mas fazendo um *split* por localização, ou seja separando as respostas dos alunos das escolas que estão localizadas nas paisagens com muita e com pouca Arte Pública, encontramos algumas diferenças (cf. Tabela 16).

[242] No questionário a pergunta não está formulada exactamente desta maneira. Referimo-nos à pergunta 19 que diz o seguinte: "Mesmo que nunca tenhas ouvido esta expressão, dá-nos a tua opinião sobre o que achas que pode ser Arte Pública" (cf. Anexo 13).

Local com muita Arte Pública		Local com pouca Arte Pública	
χ^2	ρ	χ^2	ρ
16,46	<.001	6,64	<.084

Tabela 16. Verificação de χ^2 entre "**já ouviste a expressão Arte Pública**" e **"o que significa a expressão Arte Pública"**, comparando os resultados dos locais com muita e com pouca Arte Pública.

Nos locais com muita Arte Pública esta relação é muito significativa mas nos locais com pouca Arte Pública apresenta apenas uma tendência de significação. Estes resultados indicam-nos que a relação entre estas duas variáveis é muito mais forte nos locais com muita Arte Pública. Isso mesmo parece confirmar o resultado obtido pelo teste de χ^2 entre a "localização da escola" e "o que significa a expressão Arte Pública?[243]" (cf. Tabela 17).

χ^2	ρ
15,84	<.001

Tabela 17. Verificação de χ^2 entre "**localização da escola**" e "**o que significa a expressão Arte Pública"**

Estes resultados parecem querer indicar que os alunos das escolas localizadas nas paisagens urbanas com muita Arte Pública conhecem melhor o conceito do que os outros alunos.

Constatámos também, através de uma análise χ^2, que há uma relação bastante significativa entre o facto de os alunos já terem ouvido falar de arte pública e dos seus professores já lhes terem falado neste conceito (cf. Tabela 18).

χ^2	ρ
10,09	<.001

Tabela 18. Verificação de χ^2 entre "**já ouviste falar de Arte Pública**" e "**nas tuas aulas os teus professores já te falaram de Arte Pública"**

Este nível de significação revela-nos que a escola pode ser um meio eficaz na transmissão e normalização de conceitos.

A grande maioria dos alunos inquiridos (90%) discorda da ideia de que as obras de arte colocadas nos espaços urbanos *não têm qualquer utilidade*, ao mesmo tempo que 87,1% dos alunos concordam que os espaços urbanos ficam mais bonitos quando têm obras de arte, existindo uma relação de bastante significação entre estas duas variáveis (cf. Tabela 19).

χ^2	ρ
154,15	<.001

Tabela 19. Verificação de χ^2 entre "**as obras de arte em espaço urbano não têm qualquer utilidade**" e "**os espaços urbanos ficam mais bonitos quando têm obras de arte.**

No entanto, tornar os espaços mais bonitos não é a função principal que os alunos outorgam às obras de Arte Pública dado que 46,7% dos alunos acham que estas obras servem para que *as pessoas possam ter um maior contacto com a arte*, enquanto 37,1% consideram que servem para *tornar os espaços mais bonitos*, e apenas 13,8% acham que este tipo de arte serve para que *os artistas possam mostrar o seu trabalho*. Quando comparadas as duas situações em estudo, obtemos resultados idênticos nas respostas dadas. No que respeita à

[243] Ver nota anterior.

utilidade das obras de Arte Pública não encontramos nestes resultados diferenças significativas entre as duas situações em estudo, no entanto estes resultados parecem indiciar que há nos alunos, de um modo geral, uma certa valorização do contacto com as obras de Arte Pública e dos valores estéticos da paisagem urbana.

Quando inquiridos sobre quem deveria decidir sobre a colocação de obras de arte nos espaços urbanos os alunos revelaram uma certa indecisão nas suas respostas: 27,5% dizem que deveriam ser os *artistas, os arquitectos e as pessoas que se dedicam ao estudo das cidades*; 22,5% dizem que deveria ser o *presidente da Junta de Freguesia ou da Câmara Municipal*; 22,1% coloca esta responsabilidade nas mãos das *pessoas que vivem no local onde vai ser colocada a obra*; e 16,7% afirma não saber a quem atribuir esta decisão. Quando comparadas as duas situações em estudo obtemos uma tendência de resposta bastante idêntica. Estes resultados revelam claramente que há uma indefinição sobre se esta deverá ser uma decisão técnica (tomada pelos artistas, arquitectos ou urbanistas), política (tomada pelos representantes políticos eleitos), ou no âmbito da participação cívica (tomada pelos cidadãos).

No questionário era proposto um exercício de desenho onde se pedia aos alunos que representassem os locais mais importantes da sua cidade, para dar informações a um suposto turista. Nesses desenhos a grande maioria (82,5%) não representou qualquer obra de arte, mas quando comparamos as duas situações em estudo constatamos que 24,6% dos alunos dos locais com muita Arte Pública representaram obras de arte, enquanto que apenas 8,5% dos alunos dos locais com pouca Arte Pública o fizeram. Assim, através de um teste de χ^2 encontramos uma grande significação entre a localização da escola e a representação de obras de arte nos desenhos dos alunos (cf. Tabela 20).

χ^2	ρ
10,67	<.001

Tabela 20. Verificação de χ^2 entre "**localização da escola**" e "**o aluno representa obras de arte no seu desenho".**

1.8| Capacidade para apreciar arte

Como já referimos anteriormente, mais de 90% dos alunos afirmam reparar *habitualmente* ou *muitas vezes* no que os rodeiam. No entanto, apenas 68,3% dizem reparar *sempre* ou *quase sempre* em todos os pormenores quando estão a observar uma obra de arte. Em ambas as situações em estudo esta percentagem é semelhante. Como vimos também, os alunos reparam mais nos elementos "não artísticos" da paisagem urbana, por isso, não é surpreendente encontrar esta discrepância entre a observação do meio envolvente em geral e a observação específica de obras de arte.

Ao olhar para uma obra de arte, 75% dos alunos da amostra dizem perceber *sempre* ou *quase sempre* o que estão a ver. Neste caso em particular não encontrámos diferenças significativas entre os alunos do 5º ou do 6º ano de escolaridade, mas verificamos haver diferenças entre os

alunos das escolas situadas em paisagens urbanas com muita e com pouca Arte Pública, como veremos adiante.

Dar atenção ao que está em redor das obras é o que dizem fazer 69,1% do total dos alunos da amostra e, como sabemos, considerar o contexto em que as obras de Arte Pública estão inseridas é um dado importante na apreciação das mesmas. Quando comparamos estes resultados nas duas situações em estudo não encontramos diferenças muito acentuadas, contudo há uma ligeira superioridade nos locais com muita Arte Pública.

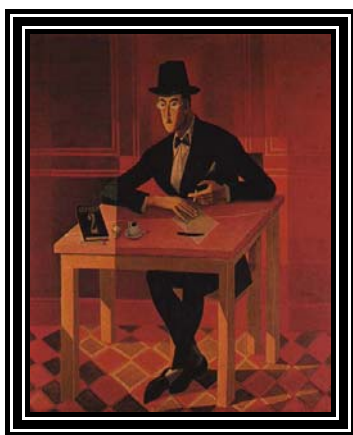



Figura 9. "Retrato de Fernando Pessoa" (1954), Almada Negreiros. Museu da Cidade de Lisboa

Figura 10. "Mar sem fim" (1983), João Fragoso. Jardins da Fundação Gulbenkian

Perante duas imagens, uma de um quadro e outra de uma escultura num jardim (Figuras 9 e 10), era perguntado aos alunos qual das duas representava uma obra de Arte Pública: 9,6% disseram que era a pintura, 60,4% a escultura, 24,6% disseram que eram as duas, e 5,4% disseram que não era nenhuma das duas.

Relativamente a estas duas imagens, era ainda pedido aos alunos que identificassem o tipo de expressão artística que representavam[244]. A maioria dos alunos (77,1%) não teve dificuldade em identificar correctamente a pintura, já no que respeita à identificação da escultura houve maiores dificuldades dado que 48,3% do total da amostra responderam *escultura* e 44,6% responderam *estátua*.

Os elementos da gramática visual que mais chamam a atenção dos alunos quando observam obras de Arte Pública são, por esta ordem, *a cor*, *a forma* e *o tamanho*, escolhidas respectivamente por 68,8%; 65% e 54,6% dos alunos do total da amostra (cf. Gráfico 22).

[244] Era pedido aos alunos que identificassem se aquelas imagens representavam uma pintura, uma escultura, uma estátua, um *graffiti*, um painel de azulejos, um relevo, ou uma fotografia.

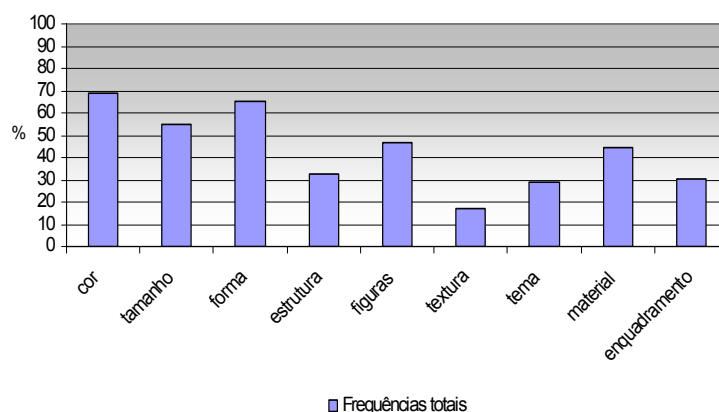



Gráfico 22. O que chama a atenção dos alunos quando observam obras de Arte Pública. Frequências totais.

No que respeita ainda à capacidade de apreciar uma obra de arte, foi pedido aos alunos que associassem um conjunto de adjectivos de uma lista de pares opostos (por ex. bonito/feio; original/vulgar) a uma obra de arte, reproduzida por meio de uma fotografia (Figura 11).

Figura 11. "Homem-Sol" (1998), Jorge Vieira. Parque das Nações, Lisboa.

De um modo geral, os alunos consideraram esta obra *bonita* (66,7%), *origina*l (66,7%), *bem localizada* (66,3%), *pesada* (64,2%), *alegre* (54,65), com o *tamanho certo* (54,2%) e *elegante* (52,9%). Quando comparámos as duas situações em estudo registámos algumas diferenças, as quais abordaremos mais adiante.

1.9| Percepção do espaço urbano.

Para averiguar em que estádio de percepção do espaço urbano os alunos se encontravam foi proposta a realização de um desenho. Desse desenho foram recolhidos um conjunto de indicadores que nos permitiram categorizá-los em cada um dos estádios de percepção da cidade, tal como já explicámos na metodologia.

A percepção de *elementos marcantes*[245] num espaço urbano é fundamental para que ele se torne cada vez mais legível para nós. Depois da análise aos desenhos concluímos que 55% dos alunos não representaram *elementos marcantes* enquanto que os restantes 45% o fizeram. Comparando as duas situações em estudo, constatamos que 54,5% dos alunos nos locais com muita Arte Pública representaram nos seus desenhos elementos que considerámos como *marcantes* enquanto que apenas 33% dos alunos nos locais com pouca Arte Pública o fizeram. Verificamos assim que existe uma relação significativa entre a localização da escola e a representação de *elementos marcantes* da paisagem. Podemos retirar uma conclusão idêntica quanto à representação de obras de arte nos desenhos dos alunos (cf. Tabelas 21 e 22).

χ^2	ρ
11,01	<.001

Tabela 21. Verificação de χ^2 entre "**localização da escola"** e **"o aluno representa elementos marcantes"**.

χ^2	ρ
10,67	<.001

Tabela 22. Verificação de χ^2 entre "**localização da escola"** e **"o aluno representa obras de arte"**.

No que respeita aos estádios de desenvolvimento da percepção do espaço urbano, a maioria dos alunos distribui-se pelos estádios **II** e **III**, embora o subestádio **II**b seja aquele que reúne a maior quantidade de alunos (24,2%) seguido pelo subestádio **III**b (22,1%) e pelo subestádio **I**a (17,5%), (cf. Gráfico 23).

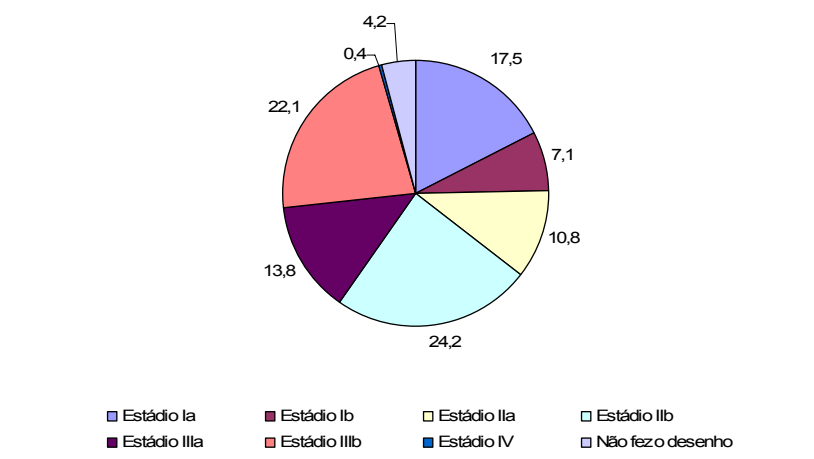



Gráfico 23. Percentagem de alunos em cada um dos estádios de percepção do espaço urbano.

Quando comparamos a percentagem de alunos que se integrou em cada estádio nas duas situações em estudo reconhecemos algumas diferenças (cf. Gráfico 24).

245 Os *elementos marcantes* que os alunos mais representaram foram essencialmente edifícios que se destacavam na malha urbana, mas também lojas ou mobiliário urbano. Considerámos elementos marcantes porque os alunos de algum modo os evidenciaram no seu desenho, o que significa que, para eles, aquele elemento é realmente marcante na cidade. Lembramos que, como nos diz Lynch (*op. cit.*), o que é ou não é elemento marcante, varia de pessoa para pessoa, consoante o que mais valorizar.

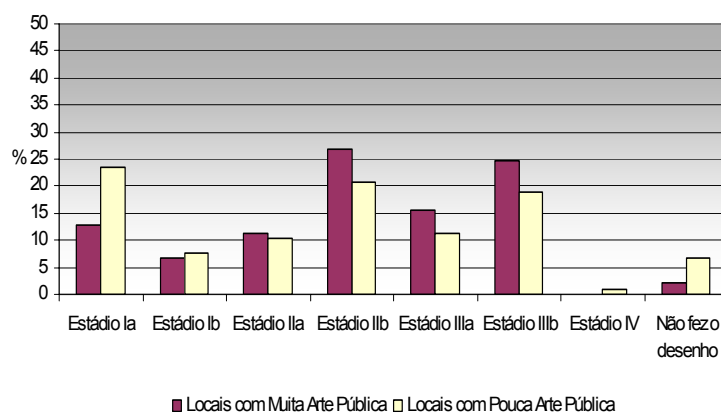



Gráfico 24. Percentagem de alunos em cada estádio de percepção do espaço urbano. Comparação entre locais com muita e com pouca Arte Pública.

Verificámos que nos locais com muita Arte Pública os alunos distribuem-se na sua maioria pelos subestádios IIb, IIIa e IIIb (26,9%, 15,7% e 24,6%, respectivamente) enquanto que nos locais com pouca Arte Pública os alunos distribuem-se na sua maioria pelos subestádios Ia, IIb e IIIb (23,6%, 20,8% e 18,9%, respectivamente). Registamos que nos locais com muita Arte Pública há um clara predominância de alunos integrados nos três subestádios superiores, mas nos locais com pouca Arte Pública há uma predominância dos alunos integrados no primeiro subestádio, embora também possamos encontrar estes alunos distribuídos por subestádios superiores, mas em menor número.

Nas diferentes análises que fizemos não encontramos significação no cruzamento entre o sexo, a idade ou ano de escolaridade dos alunos e o estádio de percepção do espaço urbano em que se encontravam.

2| Validação das hipóteses específicas

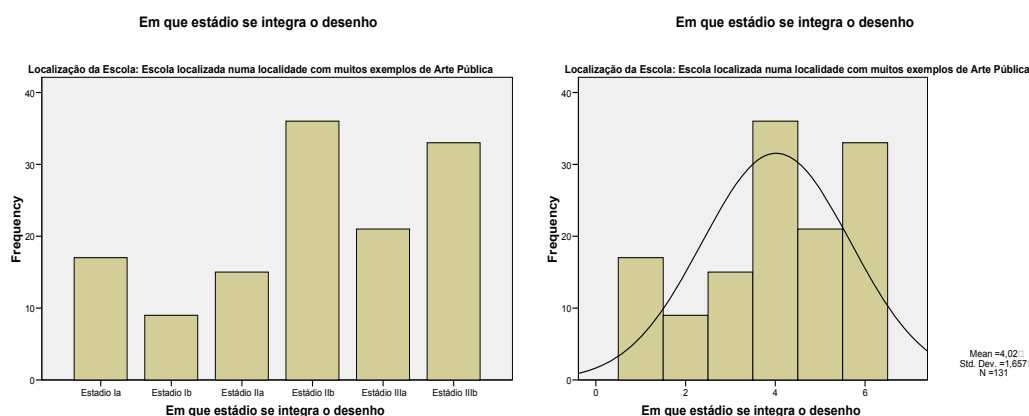
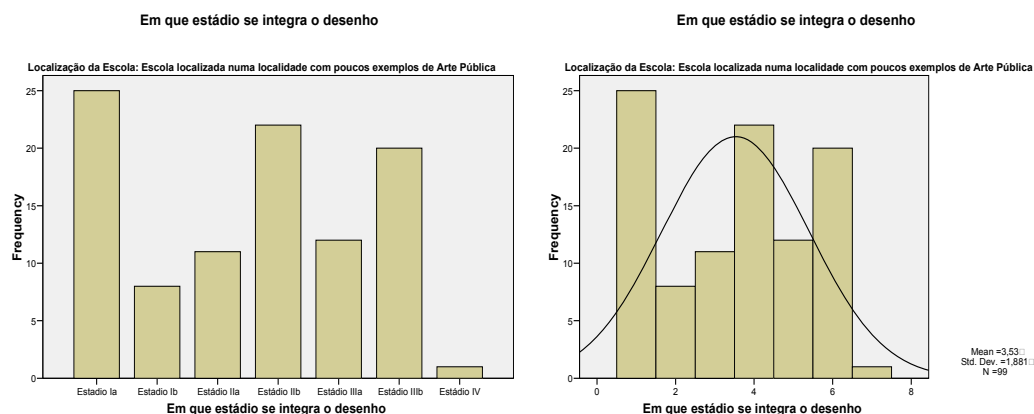
A hipótese geral foi operacionalizada através de várias hipóteses específicas de modo a obtermos resultados quanto às várias relações que estabelecemos entre a variável independente e as variáveis dependentes. Pretendemos com estas hipóteses validar as nossas questões face à problemática que temos vindo a desenvolver.

Após algumas análises preliminares efectuadas aos dados obtidos decidimos abandonar algumas das hipóteses que se relacionavam com a influência do género e da idade sobre as variáveis dependentes em estudo, por estes resultados não se apresentarem relevantes no âmbito da operacionalização da hipótese geral. Assim definimos seis hipóteses específicas que, em nosso entender, operacionalizam a hipótese geral definida, contribuindo assim para dar resposta ao nosso problema de investigação.

2.1| Hipótese específica a)

- **O contacto frequente dos alunos com obras de Arte Pública favorece o desenvolvimento da sua percepção do espaço urbano.**

Além de os alunos dos locais com muita Arte Pública terem a possibilidade efectiva de contactarem com mais obras de arte do que os alunos dos locais com pouca Arte Pública, vimos atrás que esses alunos têm também tendência para reparar mais no que os rodeia e dão mais atenção aos elementos "artísticos" da paisagem urbana. Assim, consideramos que os alunos das escolas que estão situadas nesses locais têm uma maior probabilidade de contacto com obras de Arte Pública.

Quando relacionamos a variável localização (locais com muita e pouca arte publica) com os estádios de percepção urbana em que se situam os alunos da nossa amostra, podemos através da análise de frequências e de médias verificar que os alunos dos locais com muita Arte Pública têm a sua percepção do espaço urbano ligeiramente mais desenvolvida do que os alunos dos locais com pouca Arte Pública (cf. Gráficos 25 a 28).

Gráficos 25 e 26. Gráfico de frequências e histograma relativos à distribuição dos alunos por cada estádio de percepção do espaço urbano, nos locais com muita Arte Pública.

Gráficos 27 e 28. Gráfico de frequências e histograma relativos à distribuição dos alunos por cada estádio de percepção do espaço urbano, nos locais com pouca Arte Pública.

Como podemos observar nos gráficos anteriores, nos locais com muita Arte Pública há uma ligeira superioridade na média relativa à distribuição dos indivíduos pelos diferentes estádios, o que significa que estes alunos se situam em média num estádio superior aos outros alunos (cf. Tabela 23).

Local com muita Arte Pública		Local com pouca Arte Pública	
Média	Estádio correspondente	Média	Estádio correspondente
4,02	IIb	3,53	IIa/IIb

Tabela 23. Comparação da *média* de distribuição dos alunos pelos estádios de percepção do espaço urbano.

Verificámos também que a curva de distribuição do histograma representada no Gráfico 26 (relativo aos locais com muita Arte Pública) corresponde a uma menor variância e uma menor distribuição quando comparada com o Gráfico 28 (relativo aos locais com pouca Arte Pública), que corresponde a uma maior distribuição.

Estes resultados parecem pois indicar que o contacto frequente com obras de Arte Pública favorece o desenvolvimento da percepção do espaço urbano, pelo que consideramos confirmada esta hipótese.

2.2| Hipótese específica b)

- **A localização da escola influencia a predisposição dos alunos para observar os elementos "artísticos" da paisagem urbana.**

Quando falamos da *localização da escola* estamo-nos a referir ao facto de esta estar inserida num local com muita ou com pouca Arte Pública. Assim, nesta hipótese queremos realçar a influência que o meio envolvente exerce sobre os alunos no sentido de estes se sentirem predispostos a observar os elementos "artísticos" da paisagem. Para averiguar a relação entre a localização da escola e os elementos da paisagem urbana, a que os alunos dizem dispensar mais atenção realizámos algumas análises de χ^2. De todos os elementos da paisagem que eram evocados na resposta como opção de escolha, os que vieram a revelar-se mais significativos neste teste foram: as estátuas, os monumentos e os grafitis. O teste realizado com todos os elementos "não artísticos" da paisagem revelou-se não significativo, bem como

com os elementos “artísticos” *calçada* e *azulejos*. Apresentamos de seguida os resultados dos testes nas Tabelas 24, 25 e 26.

χ^2	ρ
7,20	<.007

Tabela 24. Verificação de χ^2 entre “**localização da escola”** e **“o que vês com mais atenção: as estátuas”**.

χ^2	ρ
8,23	<.004

Tabela 25. Verificação de χ^2 entre “**localização da escola”** e **“o que vês com mais atenção: os monumentos”**.

χ^2	ρ
6,03	<.014

Tabela 26. Verificação de χ^2 entre “**localização da escola”** e **“o que vês com mais atenção: os *grafiti*”**.

Lembramos que a *calçada* e os *azulejos* são dois elementos “artísticos” da paisagem aos quais os alunos disseram não dar muita atenção, o que poderá justificar em parte a não significação dos resultados obtidos. Importa ainda referir que através da análise às tabelas de contingência conseguimos perceber que a significação dada aos elementos *estátuas* e *monumentos* resulta dos dados relativos aos locais com muita Arte Pública enquanto a significação dos *grafiti* resulta dos dados relativos aos locais com pouca Arte Pública.

Deste modo parece haver uma influência da localização da escola na predisposição dos alunos para observar os elementos artísticos da paisagem urbana, embora isso não aconteça de igual modo com todos elementos. Contudo, pelos resultados obtidos pensamos poder confirmar esta hipótese.

2.3| Hipótese específica c)

- **O modo como os alunos se deslocam para a escola influencia a sua percepção do espaço urbano.**

Para a validação desta hipótese específica estabelecemos a relação entre as duas variáveis que melhor nos poderiam dar respostas: o modo de deslocação dos alunos para a escola e os estádios de percepção do espaço urbano em que os alunos se integram, através de uma análise de $\chi.^2$ Contudo, o resultado obtido revelou-se **não significativo** (cf. Tabela 27).

χ^2	ρ
16,40	<.174 (NS)

Tabela 27. Verificação de χ^2 entre “**modo de deslocação”** e **“em que estádio se integra o desenho”**.

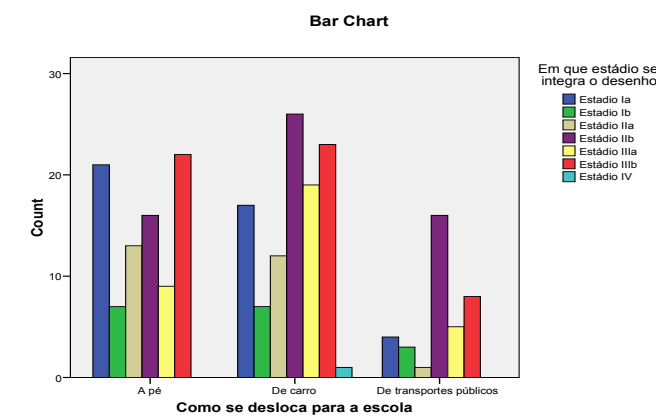



Gráfico 29. Frequências em cada estádio por modo de deslocação dos alunos para a escola.

Apesar de a relação entre estas duas variáveis não se revelar significativa há alguns dados que gostaríamos de realçar, nomeadamente o facto de serem os alunos que se deslocam para a escola de carro que representam a maior percentagem de indivíduos nos quatro subestádios superiores; e o facto de haver uma grande dispersão pelos diferentes estádios dos alunos que vão a pé para a escola (cf. Gráfico 29).

Quando comparamos as duas situações em estudo verificamos que existem diferenças importantes (cf. Gráficos 30 e 31).

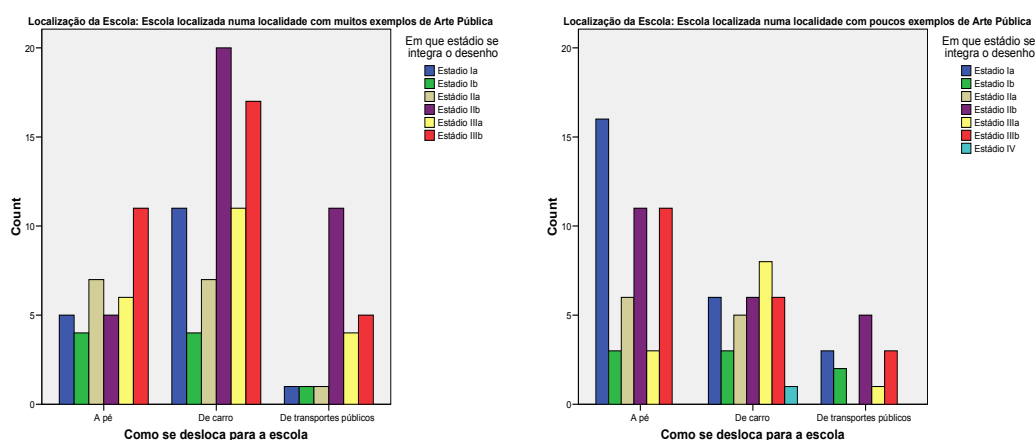



Gráfico 30 e 31. Gráfico de frequência cruzando "**modo de deslocação**" com os "**estádios de percepção do espaço urbano**". Comparação entre locais com muita e com pouca Arte Pública.

Desde logo parece-nos notório que os alunos dos locais com muita Arte Pública ocupam um lugar mais importante nos estádios superiores e os alunos dos locais com pouca Arte Pública nos estádios inferiores. Nos locais com pouca Arte Pública, 32% dos alunos que se deslocam a pé estão no estádio **Ia**, 22% no estádio **IIb**, e igual percentagem no estádio **IIIb**. Enquanto que nos locais com muita Arte Pública a maior percentagem dos alunos que se deslocam a pé se situa no estádio **IIIb** (28,9%). 28,6% dos alunos dos locais com muita Arte Pública que se deslocam de carro estão no estádio **IIb** e 24,3% no estádio **IIIb**, enquanto que nos locais com

pouca Arte Pública 22,9% estão no estádio **IIIa** e 17,1% se encontram igualmente nos estádios **IIb** e **IIIb**.

Com base nestes resultados não podemos afirmar que o modo de deslocação dos alunos para a escola influencia a sua percepção do espaço urbano, pelo que esta hipótese não se confirma. Contudo, estes resultados parecem ajudar a confirmar a hipótese específica a), ou seja, que parece haver uma influência da proximidade de obras de Arte Pública no desenvolvimento da percepção do espaço urbano.

2.4| Hipótese específica d)

- **O nível sociocultural da família influencia o interesse dos alunos pela arte.**

À falta de elementos concretos sobre o nível sociocultural e até económico das famílias dos alunos envolvidos neste estudo, considerámos que as famílias em que os pais (pai e mãe) têm um nível de escolaridade elevado e profissões qualificadas apresentam um ***nível sociocultural favorecido***; enquanto que as famílias em que os pais (pai e mãe) têm um nível de escolaridade mais baixo e profissões menos qualificadas apresentam ***um nível sociocultural desfavorecido***. Sempre que os alunos não sabiam ou não respondiam às perguntas sobre a profissão e o nível de escolaridade dos seus pais não nos foi possível determinar qual o nível sociocultural da família.

Ao relacionarmos o nível sociocultural da família e o facto de os alunos já terem estado em frente a uma obra de arte num museu ou galeria deparámo-nos com uma relação muito significativa (cf. Tabela 28).

χ^2	ρ
19,50	<.001

Tabela 28. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"locais onde já estiveste em frente a um obra de arte: museu ou galeria"**.

Este resultado parece corroborar a ideia de que as famílias com um nível sociocultural favorecido têm mais hábitos culturais, nomeadamente o hábito de visita a museus, dado que 85,5% dos alunos deste nível sociocultural dizem já ter tido contacto com obras de arte nesses espaços.

Registamos ainda que há uma tendência de significação entre o nível sociocultural da família e o facto de os alunos já terem tido contacto com obras de arte num *parque ou jardim*, numa *rotunda* e numa *praça* (cf. Tabelas 29, 30 e 31).

χ^2	ρ
5,95	<.051

Tabela 29. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"locais onde já estiveste em frente a um obra de arte: parque ou jardim"**.

χ^2	ρ
5,78	<.056

Tabela 30. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"locais onde já estiveste em frente a um obra de arte: rotunda"**.

χ^2	ρ
5,35	<.069

Tabela 31. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"locais onde já estiveste em frente a um obra de arte: praça"**.

No que respeita à identificação de diferentes manifestações artísticas verificámos, através de um teste de χ^2, que há uma relação muito significativa entre o nível sociocultural da família e o que os alunos identificam como obra de arte (cf. Tabelas 32 a 36).

χ^2	ρ
15,32	<.001

Tabela 32. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"o que é para ti uma obra de arte: escultura"**.

χ^2	ρ
19,04	<.001

Tabela 33. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"o que é para ti uma obra de arte: estátua"**.

χ^2	ρ
24,11	<.001

Tabela 34. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"o que é para ti uma obra de arte: monumento"**.

χ^2	ρ
13,19	<.001

Tabela 35. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"o que é para ti uma obra de arte: *grafiti*"**.

χ^2	ρ
7,83	<.020

Tabela 36. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"o que é para ti uma obra de arte: calçada"**.

Com base nestes resultados, parece-nos que há uma relação bastante significativa entre o nível sociocultural das famílias e interesse dos alunos na arte em geral, do mesmo modo que verificámos existir uma relação de significação entre o nível sociocultural das famílias e o interesse dos alunos na Arte Pública em particular.

Deste modo, a noção dos alunos sobre o conceito "Arte Pública" parece ser influenciado pelo nível sociocultural da família, tal como a própria definição do conceito (cf. Tabelas 37 e 38).

χ^2	ρ
7,90	<.019

Tabela 37. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"já ouviste falar de Arte Pública"**.

χ^2	ρ
17,95	<.006

Tabela 38. Verificação de χ^2 entre "**nível sociocultural da família**" e **"o que é para ti Arte Pública"**.

A variável que se revelou bastante influente nestes resultados foi o nível sociocultural da família do aluno, uma vez que os cruzamentos que efectuámos entre a escolaridade dos alunos e as outras variáveis analisadas nesta hipótese revelaram não ser significativos. Estes resultados parecem indicar-nos que o aumento de escolaridade dos alunos não está relacionado com o seu interesse pela arte.

Através destes resultados, podemos inferir que o nível sociocultural da família influencia o interesse dos alunos pela arte em geral, o que por sua vez se reflecte no interesse específico pela Arte Pública, pelo que podemos confirmar esta hipótese.

2.5| Hipótese específica e)

- **Os alunos dos locais com muita Arte Pública revelam uma maior capacidade para apreciar obras de arte.**

Como vimos anteriormente, os alunos dizem reparar mais nos elementos "não artísticos" da paisagem urbana. Verificámos, através de um teste de χ^2, que nos locais com muita Arte Pública há uma grande significação entre os alunos que dizem reparar *habitualmente* ou *muitas vezes* no que os rodeia e os que dizem reparar *sempre* ou *quase sempre* em todos os pormenores quando estão a observar uma obra de arte. No entanto, nos locais com pouca Arte Pública essa significação não é tão expressiva (cf. Tabela 39).

Local com muita Arte Pública		Local com pouca Arte Pública	
χ^2	ρ	χ^2	ρ
61,90	<.001	23,46	<.024

Tabela 39. Verificação de χ^2 entre **"costumas reparar no que te rodeia"** e **"ao olhares para uma obra de arte reparas em todos os pormenores",** comparando os resultados dos locais com muita e com pouca Arte Pública.

Como já referimos, 75% dos alunos dizem perceber *sempre* ou *quase sempre* o que estão a ver quando olham para uma obra de arte. Ao compararmos as duas situações em estudo verificamos algumas diferenças, dado que 80,6% dos alunos das escolas localizadas em paisagens urbanas com muita Arte Pública dizem perceber o que estão a ver quando olham para uma obra de arte, enquanto que essa percentagem desce para 67,9% na outra situação em estudo. Estes dados, ainda que não reflictam o grau de conhecimentos que os alunos têm no domínio específico das artes visuais, podem reflectir uma maior familiaridade desses alunos para com as obras de arte.

Verificámos que os alunos dos locais com muita Arte Pública dizem dispensar mais atenção a observar o que está em redor das obras de arte do que os outros alunos, embora essa diferença seja pouco expressiva (70,9% nos locais com muita Arte Pública e 67% nos locais com pouca Arte Pública).

Como já tivemos oportunidade de referenciar, foi pedido aos alunos que perante duas imagens identificassem qual das duas representava uma obra de Arte Pública. Ao compararmos as duas situações em estudo constatámos que existem algumas diferenças importantes nas suas respostas (cf. Gráfico 32).

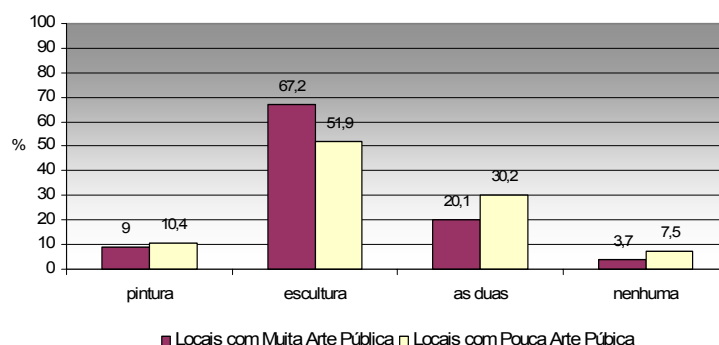



Gráfico 32. Identificação e reconhecimento de uma obra de Arte Pública. Comparação entre os locais com muita e pouca Arte Pública.

Registamos que nos locais com pouca Arte Pública há uma maior percentagem daqueles que dizem que as duas imagens representam obras de Arte Pública, e uma diminuição daqueles que dizem ser a escultura num jardim.

Nos locais com muita Arte Pública 81,3% dos alunos identificaram correctamente a pintura enquanto que nos locais com pouca Arte Pública apenas 71,1% o fizeram correctamente. Relativamente à correcta identificação da escultura verificámos que 55,2% dos alunos dos locais com muita Arte Pública disseram que aquela obra era uma *escultura*, enquanto que 53,8% dos alunos dos locais com pouca Arte Pública afirmaram ser uma *estátua*.
Estes resultados parecem indicar que os alunos dos locais com muita Arte Pública estão mais aptos a identificar e reconhecer estas obras de arte, enquanto que os alunos dos locais com poucas obras têm mais dúvidas nesse reconhecimento. Notamos ainda um maior esclarecimento quanto à diferença entre *estátua* e *escultura*, ou pelo menos no uso desse vocabulário específico.
No que se refere aos elementos da linguagem visual verificámos que, quando comparamos as duas situações em estudo, a *cor*, a *forma* e o *tamanho* aparecem igualmente como sendo preferidos pelos alunos, embora com algumas diferenças percentuais (cf. Gráfico 33).

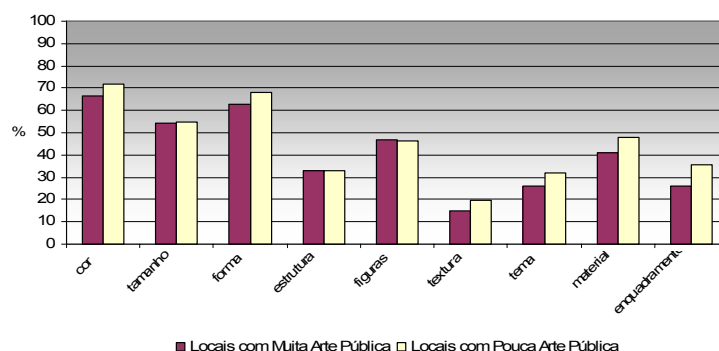



Gráfico 33. O que chama a atenção dos alunos quando observam obras de Arte Pública. Comparação entre os locais com muita e pouca Arte Pública.

Registámos que, à excepção da textura, todos os outros elementos são escolhidos maioritariamente pelos alunos dos locais com pouca Arte Pública. Em ambos os casos a textura aparece como o elemento menos escolhido.

Já vimos quais os adjectivos que os alunos, de um modo geral, associaram à escultura "Homem-Sol", de Jorge Vieira, contudo, quando comparamos as duas situações em estudo, registamos algumas diferenças na ordenação desses adjectivos (cf. Gráfico 34).

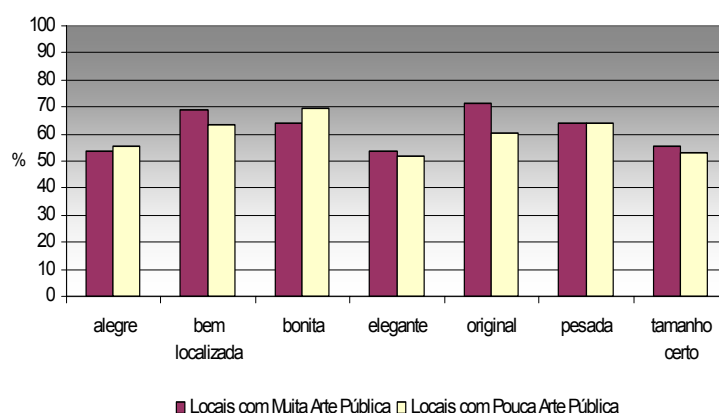



Gráfico 34. Adjectivos associados à escultura "Homem-Sol". Comparação entre os locais com muita e pouca Arte Pública.

Como podemos verificar, para os alunos dos locais com muita Arte Pública a escultura em questão é essencialmente, por esta ordem, *original*, *bem localizada*, *bonita*, *pesada*, com o *tamanho certo*, *alegre* e *elegante*. Para os alunos dos locais com pouca Arte Pública a escultura é: *bonita*, *pesada*, *bem localizada*, *original*, *alegre*, *com o tamanho certo* e *elegante*.

Os alunos dos locais com muita Arte Pública fazem uma apreciação com um carácter mais cognitivo (*original, bem localizada*) deixando os aspectos de apreciação emocional para segundo plano, enquanto que os alunos dos locais com pouca Arte Pública fazem uma apreciação tanto emocional como cognitiva (*bonita*, *pesada*, *bem localizada*), sendo que a sua primeira escolha para caracterizar a obra de arte tem um carácter claramente emocional.

2.6| Hipótese específica f)

- **Os alunos que têm um contacto frequente com obras de Arte Pública revelam ter uma maior literacia em Artes Visuais.**

Como já tivemos oportunidade de expor no capítulo 7 desta dissertação, não é fácil medir ou definir quais as competências específicas associadas à literacia. Deste modo podemos apenas dizer, em traços largos, quais as três áreas de competência em que um indivíduo *literato* em artes visuais deverá mostrar conhecimentos: na **comunicação**, que se relaciona com a capacidade de «tornar comum» uma qualquer ideia através da linguagem específica das artes visuais; na **criação**, que se relaciona com a capacidade de usar, com sentido e de forma crítica e criativa, os sinais e símbolos da linguagem visual; na **compreensão**, que se relaciona com a capacidade de entender as obras de arte nas diferentes dimensões do seu contexto.

Por manifesta impossibilidade de o fazermos, dadas as características do instrumento de recolha de dados, no questionário não havia perguntas especificamente direccionadas para "medir" a literacia dos alunos em todas as suas dimensões. Assim, a área de competência da

qual mais recolhemos informações foi sobre a **compreensão**, por ser aquela que melhor se adaptava às características do nosso instrumento de recolha de dados. Deste modo, elaborámos um conjunto de perguntas que, ao longo de todo o questionário, nos forneceram dados que nos permitiram inferir se os alunos seriam mais ou menos *literatos*. Assim, os resultados que apresentamos para validar esta hipótese foram já apresentados neste capítulo mas contribuem igualmente para que possamos tirar conclusões válidas no caso desta hipótese específica.

Já vimos que os alunos dos locais com muita Arte Pública prestam mais atenção aos elementos "artísticos" da paisagem urbana do que os alunos dos locais com pouca Arte Pública (cf. Tabela 10, na pág. 170).

Verificámos também que os alunos dos locais com muita Arte Pública dizem ter tido mais contacto com obras de arte do que os outros, na proporção de 94% para 84,9%, e que esse contacto ocorreu maioritariamente num *museu ou galeria*. Destacamos ainda que 50% dos alunos dos locais com muita Arte Pública dizem ter tido também contacto com obras de arte nos *parques ou jardins* (cf. Gráfico 20 na pág. 171).

Os alunos dos locais com muita Arte Pública consideram como *obra de arte* a pintura (85,1%), a escultura (69,4%), a estátua (61,9%), o monumento (60,4%), a arquitectura (48,5%), o desenho (47%) e o grafiti (43,3%), sendo que as restantes opções de respostas tiveram percentagens bastante inferiores. Já os alunos dos locais com poucas obras de Arte Pública consideraram como *obra de arte* a pintura (82,1%), o grafiti (59,4%), a escultura (56,6%), o desenho (49,1%) e a estátua (47,2%), sendo que as restantes opções de respostas tiveram igualmente percentagens bastante inferiores. Analisando as escolhas de uns e de outros verificámos que os alunos dos locais com muita Arte Pública escolheram mais opções de resposta do que os outros, sendo que, em média, os alunos dos locais com muita Arte Pública escolheram 5,16 hipóteses de resposta e os outros alunos escolheram 4,48, o que demonstra à partida que os alunos dos locais com muita Arte Pública consideram como obra de arte mais manifestações artísticas do que os outros. Contudo, o dado mais surpreendente é a grande percentagem de alunos que escolheram o grafiti, especialmente nos locais com pouca Arte Pública. Note-se que, à excepção do grafiti, as principais escolhas dos alunos, nas duas situações em estudo, recaíram sobre as manifestações artísticas consideradas dentro do âmbito das belas-artes.

A maioria dos alunos das duas situações em estudo, de modo praticamente equitativo, concorda que as "*as obras de arte são aquelas que são feitas pelos artistas*"; que "*existem obras de arte colocadas nas ruas, praças, avenidas, etc.*" e que "*os espaços públicos ficam mais bonitos quando têm obras de arte*". No entanto, uma percentagem superior de alunos dos locais com muita Arte Pública discorda da ideia de que "*as obras de arte são apenas aquelas que estão nos museus e galerias*", na proporção de 91,8% para 81,1%; e discordam também da ideia de que as "*obras de arte em espaço urbano não têm qualquer utilidade*", na proporção

de 94% para 84, 9%. Estes resultados poderão querer indicar que os alunos dos locais com muita Arte Pública têm uma maior consciência do que é e para que serve este tipo de arte.

Nos locais com muita Arte Pública 76,8% dos alunos considera que a Arte Pública é "*a arte que está nas ruas, praças, avenidas, etc.*", enquanto que nos outros locais essa percentagem desce para os 56,6%.

Os alunos dos locais com muita Arte Pública revelaram maior facilidade em identificar correctamente uma obra de Arte Pública através de uma imagem, dado que 67,2% o fez correctamente, enquanto que nos locais com pouca Arte Pública essa percentagem foi apenas de 51,9%.

No que se refere à correcta identificação de diferentes manifestações artísticas, através de uma imagem, os alunos dos locais com muita Arte Pública revelaram uma maior facilidade em identificar correctamente uma pintura, dado que 81,3% dos alunos o fizeram correctamente, enquanto que nos outros locais essa percentagem foi de 71,7%. Quanto à correcta identificação de uma escultura, 55,2% dos alunos dos locais com muita Arte Pública fê-lo correctamente enquanto que nos locais com pouca Arte Pública essa percentagem foi de apenas 39,6%. Note-se ainda que a maioria dos alunos dos locais com pouca Arte Pública identificou a imagem da escultura como sendo uma estátua (53,8%).

Quando observam uma obra de arte, os alunos das duas situações em estudo, na sua maioria, dizem reparar em todos os pormenores dessa obra (cerca de 68%), ao mesmo tempo que dão atenção ao que está à volta dessa obra (cerca de 70%). Através de um teste de χ^2 registámos uma relação muito significativa entre estas duas variáveis em ambas as situações em estudo (cf. Tabela 40).

Local com muita Arte Pública		**Local com pouca Arte Pública**	
χ^2	ρ	χ^2	ρ
22,04	<.009	62,73	<.001

Tabela 40. Verificação de χ^2 entre **"ao olhares para uma obra de arte reparas em todos os pormenores"** e **"ao olhares para uma obra de arte dás atenção ao que está à sua volta"**, comparando os resultados dos locais com muita e com pouca Arte Pública.

As características das obras de Arte Pública que mais chamam a atenção dos alunos de ambas as situações em estudo são a *cor*, a *forma* e o *tamanho*, sendo que a cor, a característica mais emocional de uma obra de arte, é preferida maioritariamente pelos alunos dos locais com pouca Arte Pública (cf. Gráfico 33 na pág. 187).

No que respeita à capacidade de apreciar uma obra de arte os alunos dos locais com muita Arte pública revelaram fazer uma apreciação de carácter mais cognitivo e menos emocional e os alunos dos locais com pouca Arte Pública fizeram uma apreciação tanto cognitiva como emocional, conforme podemos depreender dos adjectivos que os alunos em cada uma das situações em estudo associaram à obra "Homem-Sol" do escultor Jorge Vieira (cf. Gráfico 34 na pág. 188).

Verificámos também que os alunos dos locais com muita Arte Pública revelam tendencialmente um maior domínio do vocabulário específico das Artes Visuais, tal como confirmam os testes de χ^2 que efectuámos (cf. Tabela 41).

χ^2	ρ
16,76	<.053

Tabela 41. Verificação de χ^2 entre "**localização da escola"** e **"domínio de vocabulário específico"**.

De acordo com os resultados obtidos parece-nos que os alunos que têm um contacto frequente com obras de Arte Pública indiciam ter uma maior literacia em Artes Visuais, pelo consideramos haver uma tendência de confirmação desta hipótese.

3| Análise e discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados e da validação das hipóteses específicas importa agora analisá-los e discuti-los à luz do enquadramento teórico, de modo a podermos tirar conclusões sobre o nosso estudo.

Como tivemos oportunidade de referir no Capítulo da Metodologia, o critério que norteou a escolha dos locais em estudo foi o facto de as escolas se situarem em paisagens urbanas com muita ou com pouca Arte Pública, tendo sido escolhidas três escolas representativas de cada situação, sendo que em cada escola foram escolhidas aleatoriamente duas turmas do 2º ciclo, uma do 5º ano e outra do 6º. Assim, não tivemos um controlo directo sobre o número de alunos de cada sexo nem sobre a sua idade, embora à partida tivéssemos delimitado a faixa etária envolvida no estudo entre os 10 e os 13 anos. Deste modo, pensamos ter conseguido reunir uma amostra significativa, considerando não só o número total de alunos envolvidos (240), como também cada uma das situações em estudo (paisagens urbanas com muita e com pouca Arte Pública), e cada um dos anos de escolaridade abrangidos (5º e 6º ano, com 120 alunos de cada ano de escolaridade).

Comparar as duas situações em estudo sempre foi a intenção principal desta investigação, para que a partir dessa comparação se pudessem reunir um conjunto de dados que nos possibilitassem tirar conclusões. Contudo, após uma análise preliminar aos dados recolhidos tentámos perceber também qual seria a influência de outras variáveis – nomeadamente a idade, o ano de escolaridade e o sexo dos alunos – sobre os resultados, mas concluímos que a sua influência não era significativa, sendo a nossa variável independente o factor que mais os influenciava.

A metodologia que seguiremos para a análise e discussão dos resultados será idêntica àquela que seguimos para a sua apresentação, ou seja, analisaremos e discutiremos separadamente cada um dos pontos em que organizámos os resultados.

3.1| Nível sociocultural familiar.

Para efeitos deste estudo, e à falta de indicadores concretos sobre este assunto em particular, considerámos essencialmente duas variáveis para determinar o nível sociocultural familiar dos alunos: a escolaridade e a profissão dos pais.

Analisando os dados relativos à escolaridade dos pais dos alunos concluímos que a média se situa no 3º ciclo. No entanto, quando comparadas as duas situações em estudo o panorama altera-se e concluímos que nos locais com pouca Arte Pública há um clara incidência de pais menos escolarizados, ou seja com escolaridade até ao 3º ciclo. Concluímos também que a quase totalidade dos pais que completaram um curso superior se encontra nos locais com muita Arte Pública. Salientamos ainda o facto de haver uma grande percentagem de alunos que desconhece qual a escolaridade dos seus pais.

Analisando os dados relativos à profissão dos pais dos alunos concluímos que os *profissionais liberais* e os *quadros superiores* aparecem quase exclusivamente nos locais com muita Arte Pública. Também as profissões relacionadas com a *função pública*, *comércio e serviços* têm maior incidência nesses mesmos locais. Os operários, sejam eles *qualificados* ou *não qualificados*, têm maior incidência nos locais com pouca Arte Pública.

Pelas análises que efectuámos concluímos que existe uma correlação positiva entre a escolaridade e a profissão dos pais. Constatamos assim que nos locais com pouca Arte Pública o nível de escolaridade é inferior e, consequentemente, as profissões que os pais desses alunos ocupam são menos qualificadas. O contrário é igualmente evidente, ou seja, nos locais com muita Arte Pública há um aumento da escolaridade pelo que as profissões que os pais dos alunos ocupam são mais qualificadas.

Com vista a obtermos dados mais concretos sobre a condição sociocultural familiar dos alunos procedemos ainda a um procedimento de recodificação das variáveis relativas ao nível de estudos quer da mãe quer do pai, o que nos permitiu obter um agrupamento das famílias em 4 grupos:

i) mãe e pai com mais habilitações académicas;
ii) mãe com menos e pai com mais habilitações académicas;
iii) mãe e pai com menos habilitações académicas;
iv) mãe com mais e pai com menos habilitações académicas.

Com base nos resultados obtidos neste procedimento constámos que as famílias do primeiro grupo têm maior frequência nos locais com muita Arte Pública, enquanto que quase metade das famílias dos locais com pouca Arte Pública estão integradas no terceiro grupo.

Baseados no facto de haver uma maior frequência de níveis de escolaridade mais elevados e de profissões mais qualificadas por parte dos pais, bem como no facto de haver um maior número de famílias mais escolarizadas, podemos inferir que neste estudo o nível sociocultural familiar dos alunos é mais favorecido nos locais onde há muita Arte Pública.

3.2| Modo e tempo de deslocação para a escola.

Constatamos que a maioria dos alunos nos locais com muita Arte Pública se desloca para a escola de carro enquanto que a maioria dos alunos nos locais com pouca Arte Pública se desloca para a escola a pé, embora o local de residência da maioria dos alunos se situe perto da escola, tendo estes referido demorar menos de 10 minutos na sua deslocação.

Parece-nos haver aqui uma certa preponderância do factor económico das famílias no modo de deslocação dos alunos para a escola, sendo que as famílias dos locais com muita Arte Pública têm maior escolaridade e ocupam profissões mais qualificadas, logo são potencialmente mais favorecidas do ponto de vista económico.

Outro dado a reter é que os alunos dos locais com pouca Arte Pública referem ir para a escola, maioritariamente, sozinhos ou em grupos de amigos, enquanto os alunos dos locais com muita

Arte Pública referem ir, maioritariamente, acompanhados por familiares. Pensamos que este resultado está directamente relacionado com o modo de deslocação dos alunos para a escola. Se os alunos dos locais com muita Arte Pública vão na sua maioria de carro é verosímil que sejam acompanhados por familiares, do mesmo modo que é verosímil pensar que os alunos que vão mais a pé para a escola o façam sozinhos ou em grupos de amigos.

3.3| Hábitos de observação do meio envolvente.

A esmagadora maioria dos alunos envolvidos neste estudo diz reparar habitualmente ou muitas vezes no que os rodeia, facto que poderá ser explicado pela curiosidade natural das crianças, pelo seu crescimento e consequente desenvolvimento de capacidades físicas e cinestésicas, pela sua crescente autonomia e pela relação afectiva com o local. Outros factores, estes de ordem extrínseca, poderão também contribuir para que os alunos desenvolvam hábitos de observação do meio envolvente como a qualidade e legibilidade do espaço urbano, a presença de *elementos marcantes* e de obras de Arte Pública, o modo de deslocação para a escola, a sensação de segurança sentida ou incutida em cada local, ou a atitude dos pais face à permissão de as crianças se deslocarem sozinhas no espaço (Cottinelli Telmo, 1986 e 1991; Brittain e Lowenfeld, 1977; Dupre e O'Neil-Gilbert, 1985; Kaplan, 1985; Lynch, [1999]).

Verificamos que os alunos dos locais com muita Arte Pública revelam uma maior tendência para observar o meio envolvente do que os alunos dos locais com pouca Arte Pública. Contudo, os alunos de ambos os locais dizem dispensar maior atenção aos elementos "não artísticos" da paisagem urbana, ou seja àqueles elementos que não têm um carácter eminente de obra de arte como as *pessoas*, os *carros*, os *jardins e as árvores*, as *casas e os prédios*[246]. No entanto, verificamos que, apesar de relegados para um segundo plano, os elementos artísticos da paisagem reúnem uma maior preferência junto dos alunos dos locais com muita Arte Pública. Verificamos também que há uma grande percentagem de alunos dos locais com pouca Arte Pública que diz dar atenção ao *graffiti*, considerando-os como obra de arte. Podemos inferir, portanto, que há uma aparente valorização do *graffiti* em detrimento de outras obras de arte menos valorizadas pelos alunos (como as esculturas, as estátuas, os monumentos, a calçada e os azulejos), especialmente nos locais com pouca Arte Pública. Consideramos que este facto se deve a um crescente reconhecimento social e cultural de manifestações artísticas consideradas por vezes como "marginais", mas também a uma maior predominância deste tipo de arte nesses locais.

Pensamos que o facto de os alunos dos locais com muita Arte Pública valorizarem mais, ainda que ligeiramente, os elementos artísticos da paisagem do que os outros alunos pode ser explicado pelo que nos diz o professor Pais da Silva (1975: 29), ou seja, que o contacto dos cidadãos com a arte influencia positivamente a atitude destes perante as obras, ao mesmo tempo que o seu contacto regular com arte favorece o seu desenvolvimento estético (Housen,

[246] Para efeitos deste estudo considerámos como elementos artísticos as *estátuas*, *as esculturas*, os *monumentos*, os *graffiti*, a *calçada* e os *azulejos*; e como elementos não artísticos considerámos as *pessoas*, as *casas e os prédios*, as *ruas e avenidas*, os *jardins e as árvores*, os *carros* e a *publicidade*.

2000: 153), e consequentemente a sua atenção e capacidade de observação (Guggenheim, 2006). O mesmo se pode inferir com o facto de os alunos dos locais com pouca Arte Pública valorizarem mais o *graffiti* do que os outros, uma vez que nesses locais há tendencialmente uma maior predominância desse tipo de manifestação artística.

3.4| Locais onde os alunos já estiveram em frente a obras de arte.

Ficámos a saber que há uma percentagem superior de alunos nos locais com muita Arte Pública que dizem ter estado em frente a obras de arte, e que esse contacto teve lugar, maioritariamente, num *museu ou galeria*. Não sabemos no entanto se este contacto se fez por via familiar ou se por via escolar, ou se por ambas as vias.

Com estes resultados verificámos que menos de metade dos alunos nos locais com pouca Arte Pública diz ter estado em frente a uma obra de arte num *museu ou galeria*, o que em nosso entender poderá indiciar que estes alunos têm um fraco hábito de visita a museus. Este facto leva-nos a supor que tanto as escolas como as famílias nestes locais não proporcionam aos seus alunos/filhos actividades que promovam o seu desenvolvimento cultural, tanto mais que estes são locais mais desfavorecidos do ponto de vista sociocultural.

De notar também que, a seguir ao museu, o *parque ou jardim* é o local onde mais alunos, especialmente dos locais com muita Arte Pública, dizem ter estado em frente a obras de arte, desvalorizando outros espaços urbanos onde podemos encontrar obras de arte como as praças ou as ruas e avenidas.

Se pensarmos que de um modo geral os alunos prestam mais atenção aos elementos "não artísticos" da paisagem urbana não será surpreendente que digam não ter muito contacto com obras de arte em contextos urbanos. Contudo, este resultado parece indiciar que há um certo alheamento dos alunos, especialmente nos locais com pouca Arte Pública, para com as manifestações artísticas colocadas na paisagem urbana, embora estes alunos digam reconhecer que existem obras de arte nos espaços urbanos.

3.5| Valorização da arte em geral.

No que respeita à valorização da arte em geral não observámos diferenças significativas entre os dois locais em estudo. A pintura, a escultura e a estátua parecem ser as manifestações artísticas mais valorizadas pelos alunos. Frisamos também a reiterada valorização do *graffiti* como obra de arte, especialmente por parte dos alunos nos locais com pouca Arte Pública, o que poderá ser um indicador da importância do contacto dos alunos com a arte. Se o *graffiti* é a manifestação artística que os alunos mais têm no seu ambiente é normal que a valorizem mais do que outras manifestações com as quais não têm tanto contacto, pelo que voltam a fazer sentido as palavras do professor Pais da Silva que referimos no ponto 3.3 deste capítulo.

Gostaríamos de salientar ainda que nos parece haver, por parte dos alunos, uma certa valorização dos artistas e do seu trabalho, uma vez que a maioria diz ter necessidade de conhecer o artista e outras obras suas quando observa uma obra de arte.

3.6| Valorização da arte pública.

No que respeita ao conhecimento, reconhecimento, valorização e utilidade que os alunos conferem à Arte Pública registámos uma importante coerência nas respostas dos alunos às várias perguntas que lhes foram sendo feitas ao longo do questionário, o que nos possibilita ter maior confiança nos resultados obtidos.

Verificamos que, de um modo geral, há mais alunos a definirem correctamente o conceito de Arte Pública do que aqueles que dizem já ter ouvido essa expressão. Curiosamente há uma grande coincidência entre os que dizem já ter ouvido a expressão e os que dizem que os seus professores já lhe falaram de Arte Pública nas aulas. Deste resultado podemos inferir que a escola parece funcionar como um meio eficaz de transmissão e normalização de conceitos.

Quando comparadas as duas situações em estudo verificou-se que existe uma relação significativa entre a localização da escola e o facto de os alunos definirem correctamente o conceito de Arte Pública, pois foram os alunos dos locais com muita Arte Pública que percentualmente melhor o definiram. Este resultado parece indicar-nos que os alunos das escolas localizadas nas paisagens urbanas com muita Arte Pública conhecem melhor o conceito do que os outros alunos.

A maioria dos alunos considera que a principal função da Arte Pública é proporcionar aos cidadãos um maior contacto com a arte, o que parece indiciar-nos que há nos alunos uma certa valorização do contacto com as obras de Arte Pública e dos valores estéticos da paisagem urbana.

Verificou-se também que os alunos dos locais com muita Arte Pública representam mais obras de arte nos seus desenhos do que os outros, o que não é surpreendente uma vez que as têm em maior quantidade nas suas paisagens urbanas. Contudo regista-se que a maioria de alunos não representou qualquer obra de arte o que parece corroborar a ideia de que existe um certo alheamento dos alunos em relação a estas obras de arte.

No que respeita à colocação destas obras de arte em espaços urbanos, os alunos, na sua globalidade, revelam uma clara indecisão sobre se esta deverá ser uma decisão técnica (tomada pelos artistas, arquitectos ou urbanistas), política (tomada pelos representantes políticos eleitos), ou cívica (tomada pelos cidadãos). Pensamos que os alunos, atendendo ao seu nível etário, não têm a informação suficiente que lhes permita opinar sobre esta matéria.

3.7| Capacidade para apreciar arte.

Os alunos que dizem reparar em todos os pormenores quando estão a observar uma obra de arte são em menor número do que aqueles que dizem reparar habitualmente ou muitas vezes no que os rodeia. Se pensarmos que os alunos dizem reparar mais nos elementos “não artísticos” da paisagem urbana é normal que digam dispensar mais atenção na observação do meio envolvente em geral do que na observação específica de obras de arte. Contudo verificámos que a relação entre estas duas variáveis é significativa, o que pode querer indicar

que os alunos que habitualmente observam o seu meio envolvente também se sentem motivados a observar obras de arte, embora o confessem fazer menos.

Relembramos que segundo estudos de Piaget, citados por Arnheim (1988: 101), e confirmados em parte por Spelke (1990), a capacidade dos alunos perceberem e coordenarem globalmente diferentes pontos de vista, formando assim a síntese das diferentes imagens, ocorre nas crianças por volta dos nove ou dez anos, o que significa que, potencialmente, todos os alunos incluídos no nosso estudo possuem esta capacidade, dado que a faixa etária abrangida é entre os dez e os treze anos. Este dado sobre o desenvolvimento das crianças é bastante relevante tendo em conta que a maioria dos alunos diz perceber sempre ou quase sempre o que está a ver quando observa uma obra de arte ao mesmo tempo que diz dar atenção ao que está em volta dessa obra.

No que se refere ao reconhecimento de uma obra de Arte Pública, a maioria dos alunos não revelou dificuldades em fazê-lo, revelou, isso sim, uma certa dificuldade em discernir entre o que é uma estátua e uma escultura. Este facto poderá indiciar que os alunos revelam ainda algumas lacunas no que respeita à familiaridade com conceitos específicos da área das artes visuais.

Os alunos, em ambas as situações em estudo, revelaram ser a *cor* o elemento da gramática visual ao qual dão mais atenção quando observam obras de Arte Pública, seguido da *forma* e do *tamanho*; e a textura aparece sempre como sendo o elemento ao qual dão menos atenção. Mais à frente, na discussão da hipótese e), analisaremos com detalhe estes resultados.

Para Quintana Cabanas (1993) a capacidade de apreciar arte está directamente relacionada com a sensibilidade individual mas também com o conhecimento sobre arte, pois, como ele próprio afirma, a *contemplação sem o conhecimento tem pouco sentido* (Quintana Cabanas, *op. cit.*: 371). Já a capacidade de julgar arte é essencialmente, segundo o mesmo autor, uma competência no domínio técnico que requer um grande conhecimento sobre arte e uma profunda educação técnica. Perante os resultados obtidos, pensamos que os alunos envolvidos neste estudo estão apenas aptos a apreciar arte e não a julgá-la, por esta tarefa nos parecer reservada a observadores mais experientes, ou seja aqueles que possam estar integrados nos estádios superiores de apreciação estética (Parsons, 1992; Housen, 2000).

Na análise e discussão dos resultados da hipótese e) analisaremos com mais detalhe as diferenças entre a capacidade para apreciar arte demonstrada pelos alunos dos lugares com muita e com pouca Arte Pública.

3.8| Percepção do espaço urbano.

Para averiguar qual o estádio de percepção do espaço urbano evidenciado por cada aluno recorremos à análise de um desenho, utilizando os métodos já explicados no capítulo da metodologia. Antes de analisarmos os resultados obtidos gostaríamos de frisar que estamos conscientes de que estes resultados podem ter sido influenciados pelo melhor ou pior domínio individual da técnica do desenho, pela experiência pessoal do espaço representado, assim

como pela nossa subjectividade na avaliação e classificação dos desenhos. De modo a minimizar este problema recorremos ao método comparativo, não só entre os desenhos recolhidos mas também entre estes e os exemplos apresentados como representativos de cada um dos estádios, de modo a recolhermos um conjunto de indícios que nos permitissem integrá-los num determinado estádio, ainda que de modo especulativo e indiciário, mas tentando sempre minimizar o erro. Na análise que efectuámos aos desenhos tivemos atenção não só às suas características gerais, que nos permitiram categorizá-los em estádios, mas também à representação de *elementos marcantes* (Lynch, [1999]) e de obras de arte.

Verificámos através das operações estatísticas efectuadas que há uma relação muito significativa entre a localização da escola e a representação de *elementos marcantes* nos desenhos dos alunos, tal como com a representação de obras de arte. Verificámos ainda que nos locais com muita Arte Pública há um clara predominância de alunos integrados nos três subestádios superiores, enquanto que nos locais com pouca Arte Pública há uma maior frequência de alunos integrados no primeiro subestádio, embora também possamos encontrar estes alunos distribuídos pelos subestádios superiores, mas em menor número.

A diferença entre os dois locais em estudo na representação de *elementos marcantes* poderá revelar-nos que os alunos dos locais com muita Arte Pública têm maior capacidade de percepção do espaço urbano, o que aliás parece confirmar-se na distribuição dos alunos pelos diferentes estádios.

Se pensarmos que as paisagens urbanas com muita Arte Pública são, na acepção de Lynch (*op. cit.*), mais legíveis, essencialmente por terem mais *elementos marcantes*, estas diferenças na organização e representação gráfica produzida pelos alunos, entre os dois locais em estudo, não são surpreendentes, o que parece confirmar o postulado dos autores em que nos fundamentámos.

Nas diferentes análises que fizemos não encontrámos uma relação significativa entre o género, a idade ou ano de escolaridade dos alunos e o estádio de percepção do espaço urbano em que se encontravam. Relembramos que Battro e Ellis (*op. cit.*) nos dizem que a progressão dos alunos pelos diferentes estádios não é o resultado de um ensino ou de uma aprendizagem particular, é pois um produto de um desenvolvimento espontâneo dos sistemas cognitivos de cada indivíduo. Assim, verifica-se uma epigénese da imagem urbana, que é universal e se manifesta numa crescente representação e incorporação de novos elementos nos desenhos, a partir do elemento estruturante inicial: *As vias*. O amadurecimento do sistema nervoso e a diversificação das experiências quotidianas na cidade modelam esta evolução da imagem urbana das crianças, mas não a determinam.

Pelo que acabamos de evocar, estes resultados parecem indicar-nos que os alunos dos locais com muita Arte Pública desenvolveram mais a sua percepção do espaço urbano do que os outros. No entanto, não podemos deixar de ressalvar que o desenvolvimento da percepção do espaço urbano está directamente vinculada com a legibilidade e com a vivência dos indivíduos nesses espaços e não apenas com a presença de obras de arte, não obstante estas se

constituírem como um dos elementos propiciadores da legibilidade e da qualidade desses espaços. Daí podermos inferir que, a continua familiaridade dos alunos com estes *elementos marcantes*, vem progressivamente constituir um estímulo para um maior desenvolvimento da sua capacidade perceptiva.

3.9| Análise e discussão dos resultados da validação das hipóteses específicas.

3.9.1| Hipóteses a) e c)

O contacto frequente dos alunos com obras de Arte Pública favorece o desenvolvimento da sua percepção do espaço urbano.

O modo como os alunos se deslocam para a escola influencia a sua percepção do espaço urbano.

Como vimos na validação das hipóteses confirmámos a hipótese a) mas refutámos a hipótese c), cujos resultados nos parecem ajudar a confirmar a primeira, razão pela qual discutimos as duas em conjunto.

No desenvolvimento da percepção do espaço urbano há pois uma interacção entre factores intrínsecos e extrínsecos aos quais Arnheim (2000:156) parece aludir quando afirma que o desenvolvimento mental das crianças está intimamente ligado às suas experiências sensoriais.

Com base nos resultados que apresentámos, parece-nos haver efectivamente um maior desenvolvimento da percepção do espaço urbano por parte dos alunos nos locais com muita Arte Pública. Neste estudo verificámos que esse desenvolvimento não é influenciado nem pela escolaridade, nem pelo modo de deslocação para a escola.

Consideramos surpreendente que, neste estudo, o facto de os alunos se deslocarem a pé para a escola não é um factor influente do desenvolvimento da percepção do espaço urbano, uma vez que a literatura específica aponta nesse sentido. Por exemplo Cottinelli Telmo (1986: 60-71) verificou no seu estudo que as crianças que iam habitualmente a pé para a escola desenharam muito mais área do que as crianças que iam para a escola de carro, demonstrando assim um maior conhecimento do espaço; também Brittain e Lowenfeld (1977: 236), falando da transição entre a representação da linha de base e a representação do plano nos desenhos das crianças, refere, embora de modo especulativo, que parece haver uma relação entre o início da representação do plano e o aumento da actividade física e da curiosidade natural da criança. Dupre e O'Neil-Gilbert (*op. cit.*: 27) referem, citando Hart (1979), Cloutier (1981) e Berzok (1979), que as crianças que vão para a escola de carro ou de autocarro revelam habitualmente dificuldades na percepção e representação do espaço. Contudo, o nosso estudo revelou-nos exactamente o oposto, ou seja, os alunos que vão para a escola de carro revelam ter um maior desenvolvimento da percepção do espaço urbano.

Convenhamos que concorrem aqui outros factores que devemos ponderar como influentes nestes resultados, nomeadamente o facto de a maioria dos alunos que se deslocam para a

escola de carro serem dos locais com muita Arte Pública e a maioria daqueles que se deslocam a pé serem dos locais com pouca Arte Pública. Assim, parece-nos que os factores de ordem extrínseca demonstram um papel fundamental neste aspecto específico do desenvolvimento das crianças, nomeadamente a qualidade e legibilidade do espaço urbano, a presença de *elementos marcantes* e de obras de arte, e a vivência individual do espaço urbano (Cottinelli Telmo, 1986 e 1991; Brittain e Lowenfeld, 1977; Dupre e O'Neil-Gilbert, 1985). Todos estes factores são apontados por um ou por vários autores como influentes na capacidade de as crianças apreenderem o espaço e, consequentemente, de o representarem.

Se pensarmos que os alunos dos locais com muita Arte Pública revelaram ser mais observadores do que os outros, incluindo na observação de obras de arte em particular; que os próprios espaços urbanos são mais legíveis, especialmente por terem as obras de arte que se constituem como *elementos marcantes* da paisagem; que esses espaços, pela sua qualidade, são potencialmente mais vividos pelos cidadãos, concluímos que se torna plausível a ideia de que os alunos desses locais têm um maior desenvolvimento da sua percepção do espaço urbano.

3.9.2| Hipótese b)

A localização da escola influencia a predisposição dos alunos para observar os elementos "artísticos" da paisagem urbana.

Tendo em conta as opções de resposta que eram dadas aos alunos podemos classificá-las como elementos artísticos e não artísticos da paisagem urbana, ou seja elementos que têm habitualmente características de *obra de arte* e elementos que não têm habitualmente essas características, respectivamente.

Neste estudo os alunos disseram ser muito observadores do meio envolvente, sendo as *pessoas* e os *carros* aquilo que, de um modo geral, mais observavam. Apenas nos locais com pouca Arte Pública o *graffiti* aparece como elemento ao qual os alunos dispensam muita atenção, embora nesses locais todos os outros elementos artísticos da paisagem revelam não ser apelativos, pois são referidos apenas por uma pequena percentagem de alunos. Nos locais com muita Arte Pública, os alunos revelam dispensar mais alguma atenção aos elementos artísticos da paisagem urbana.

Os resultados obtidos pelos testes estatísticos parecem indicar que há uma influência da localização da escola na predisposição dos alunos em observar alguns elementos artísticos da paisagem urbana, o que parece evidenciar que, como defende o professor Pais da Silva (*op. cit.*), o contacto dos cidadãos com a arte influencia positivamente a sua atitude perante as obras, o que se poderá traduzir numa aproximação física e intelectual a essas obras. Em estreita relação com esta nossa interpretação está também a visão de Valerie Holman (1997: 128) que fala da "*influência formativa*" das obras de Arte Pública, frisando que estas obras de arte têm uma importância fundamental na formação dos públicos. Isto mesmo é evidenciado pelo facto de os *graffiti* aparecerem entre o leque dos elementos artísticos aos quais os alunos

dão mais atenção, evidenciado nos resultados obtidos nos locais com pouca Arte Pública. Como dissemos, se nestes locais esta é a principal manifestação artística presente é normal que os alunos lhe dispensem atenção e isso influencie a sua atitude perante a apreciação da obra de arte em geral.

3.9.3| Hipótese d)

O nível sociocultural da família influencia o interesse dos alunos pela arte.

Segundo dados do *Inquérito à Ocupação do Tempo* levado a cabo pelo INE em 1999, em Portugal, são os cidadãos mais escolarizados e que ocupam profissões mais qualificadas que têm hábitos culturais mais regulares. Assim será plausível pensarmos que as famílias que no nosso estudo revelaram ter um nível sociocultural mais favorecido têm também hábitos culturais mais regulares. Segundo Lewis (*op. cit.*) os principais beneficiados com a colocação de obras de Arte Pública são os cidadãos da classe média educada, ou seja, teoricamente aqueles que à partida também evidenciam ter hábitos culturais mais regulares.

Os resultados do nosso estudo revelaram que os alunos cujas famílias têm um nível sociocultural mais favorecido dizem ter tido mais contacto com obras de arte do que os outros, especialmente em *museus ou galerias*. As análises estatísticas que efectuámos revelaram-nos também existir uma tendência de significação na relação entre o nível sociocultural favorecido das famílias e o facto de os alunos já terem tido contacto com obras de arte em determinados espaços urbanos, nomeadamente num *parque ou jardim*, numa *praça* ou numa *rotunda*. Estes resultados tornam-se mais significativos quando o referido *Inquérito à Ocupação do Tempo* revela que as práticas culturais mais comuns são as de tipo *convivial* e *popular*, o que significa que estas famílias proporcionam aos seus filhos uma maior vivência do espaço urbano já que têm mais hábitos de saída. Refira-se ainda que no nosso estudo as famílias com um nível sociocultural mais elevado se encontram maioritariamente nos locais com muita Arte Pública, o que à partida, pelas razões que já discutimos neste capítulo, favorece uma maior vivência do espaço urbano. De referir ainda que, na acepção de Piaget (1978), proporcionar às crianças experiências diversificadas contribui para uma maior estimulação na construção do conhecimento e por consequência, na sua percepção em geral.

Verificámos também que o nível sociocultural familiar influencia aquilo que os alunos consideram ser arte. A pintura é considerada a "obra de arte" por excelência, uma vez que todos os alunos a referenciam de igual modo. O nível sociocultural favorecido parece influenciar aqueles que consideram a *escultura*, a *estátua*, o *monumento* e a *calçada* como obras de arte, ao mesmo tempo que o nível sociocultural desfavorecido parece influenciar aqueles que consideram o *graffiti* como obra de arte.

Segundo um estudo realizado por Núria Franco (*op. cit.*) na cidade de Barcelona, à população adulta, o interesse dos cidadãos pela arte em geral influencia o seu interesse pela Arte Pública em particular. Nesse estudo o interesse pela arte é influenciado pelo nível de estudos mas não pelo sexo ou pela profissão; os cidadãos de condição socio-económica mais baixa

consideraram que a Arte Pública não é importante nem tem qualquer interesse. No nosso estudo os cruzamentos que efectuámos entre a escolaridade dos alunos e as outras variáveis em análise revelaram não ser significativos, o que parece indicar-nos que o aumento de escolaridade dos alunos não está relacionado com o seu interesse pela arte, mas sim com o seu *background* familiar associado a um contacto regular com obras de arte. Este contacto revela-se extremamente importante pois, nas palavras de Housen (*op. cit.*), sem um contacto permanente com a arte o desenvolvimento estético dos indivíduos não acontece.

No nosso estudo, o nível sociocultural favorecido revelou ser também influente no facto de os alunos conhecerem e definirem correctamente o conceito de Arte Pública. Através destes resultados, podemos inferir que o nível sociocultural da família influencia o interesse dos alunos pela arte em geral, o que por sua vez se reflecte no interesse pela Arte Pública em particular.

3.9.4| Hipótese e)

Os alunos dos locais com muita Arte Pública revelam uma maior capacidade para apreciar obras de arte.

Apreciar obras de arte é, nas palavras de Quintana Cabanas (*op. cit.*) já citado neste capítulo, uma capacidade que está directamente relacionada com a sensibilidade individual mas também com o conhecimento sobre arte.

Verificámos que há uma percentagem superior de alunos dos locais com muita Arte Pública que dizem perceber *sempre* ou *quase sempre* o que estão a ver quando observam uma obra de arte. Este resultado, ainda que não reflicta o grau de conhecimento que os alunos têm no domínio específico das artes visuais, pode significar uma maior familiaridade desses alunos para com as obras de arte.

Sobrino Manzanares (*op.cit.*) refere uma dicotomia interessante na Arte Pública: por um lado as obras são colocadas em locais onde toda a gente pode desfrutar delas e sem nenhuma restrição, por outro a linguagem que utilizam demonstra que não renunciam a âmbitos e a públicos específicos que têm acompanhado a criação contemporânea. Na opinião desta autora este desfasamento poderá constituir-se como uma dificuldade para a inserção das obras no espaço e uma dificuldade para os públicos que poderão não se sentir aptos a fruí-las. Verificamos aqui a referida relação entre apreciação e conhecimento, bem como a necessidade da educação artística como forma de dotar os alunos com as ferramentas necessárias à apreciação artística, pois, como nos diz Housen (*op. cit.*), os observadores menos experientes não estão menos aptos a ver arte, têm é menos ferramentas para o fazer.

Contudo, os resultados obtidos no nosso estudo revelaram-nos que os alunos dos locais com muita Arte Pública estão mais aptos a identificar e a reconhecer este tipo de obras de arte, enquanto que os alunos dos locais com poucas obras têm mais dúvidas nesse reconhecimento e um menor esclarecimento quanto a algum vocabulário específico, nomeadamente no que se refere à diferença entre *estátua* e *escultura*.

Reyero (*op. cit.*) fala das características físicas das obras de arte como um factor importante capaz de influenciar a percepção, Arnheim (1992: 97) refere que os objectos adquirem a natureza dos materiais com que são feitos; Maderuelo (*op. cit.*) evoca que muitos artistas contemporâneos evidenciam nas suas obras as propriedades dos materiais com fins estéticos, e Von Meiss (*op. cit.*) menciona a espacialidade dos objectos e as condições de luz que influenciam a sua percepção.

Ficámos a saber que os elementos da linguagem visual aos quais os alunos mais dão atenção quando olham para um obra de Arte Pública são: a *cor*, a *forma* e o *tamanho*, em qualquer das situações em estudo. A *cor* é o elemento mais escolhido pelos alunos e é também o elemento que mais está relacionado com o domínio afectivo, o que nos poderá indicar que estes alunos estão num dos estádios mais baixos de apreciação estética, dado que, segundo Parsons (*op. cit.*) e Housen (*op. cit.*), os observadores menos experientes se caracterizam exactamente pelas suas apreciações de carácter mais afectivo. Também segundo estes autores, a *forma* é um dos elementos aos quais os observadores mais experientes costumam dar atenção e que aparece curiosamente em segundo lugar nas preferências dos alunos. Não cremos que os alunos tivessem referido a forma por se ocuparem de análises formais das obras de arte, mas sim porque nelas podem identificar formas facilmente reconhecíveis, provavelmente geométricas, antropomórficas ou zoomórficas. Relativamente ao *tamanho*, pensamos que os alunos o referiram por causa do que Maderuelo (*op. cit.*) chamou "*efeito de presença e evidência*" das obras de Arte Pública, e que tem origem na comparação entre a dimensão da obra e o próprio corpo do espectador. Outro dado que gostaríamos de referir é o facto de a textura ser o elemento da gramática visual no qual os alunos menos dizem reparar. Deste resultado podemos tirar três conclusões: a primeira relaciona-se com o facto de a textura ser um elemento essencialmente táctil e não visual e daí os alunos não o referirem; a segunda conclusão que tiramos é que os alunos não têm o hábito de tocar nas obras de arte, porque normalmente estas peças se encontram em locais pouco acessíveis a esse contacto ou porque existe uma certa limitação "cultural" à participação activa dos cidadãos com as obras de arte; a terceira e última conclusão, refere-se ao facto de os alunos não terem eventualmente desenvolvido a sua sensibilidade para este elemento da gramática visual, fruto de uma deficiente educação artística ou dos seus fracos hábitos culturais. Recordamos que neste estudo não verificámos um aumento significativo dos saberes artísticos à medida que aumentava o nível de escolaridade.

Na avaliação qualitativa de uma obra de Arte Pública os alunos dos locais com muita Arte Pública revelam uma apreciação de carácter mais cognitivo, deixando os aspectos de apreciação emocional para segundo plano, enquanto que os alunos dos locais com pouca Arte Pública fazem uma apreciação tanto emocional como cognitiva, sendo no entanto a de carácter emocional a mais imediata. Baseados na teorias de Parsons e Housen sobre a apreciação estética, podemos inferir que os alunos que fazem uma apreciação mais cognitiva dispõem de um conjunto de ferramentas que lhes permite emitir uma apreciação crítica sobre o objecto artístico, encontrando-se portanto em estádios superiores de apreciação estética, enquanto

que os alunos que não dispõem dessas ferramentas fazem apreciações mais emocionais, evocando apenas opiniões de gosto, reveladoras de estádios mais baixos de apreciação estética, segundo os mesmos autores.

3.9.5| Hipótese f)

Os alunos que têm um contacto frequente com obras de Arte Pública revelam ter uma maior literacia em Artes Visuais.

Um indivíduo que demonstre possuir literacia em artes visuais, segundo Hong (*op. cit.*), deverá, como já vimos, demonstrar competências em três áreas específicas: na **comunicação**, que se relaciona com a capacidade de «tornar comum» uma qualquer ideia através da linguagem específica das artes visuais; na **criação**, que se relaciona com a capacidade de usar, com sentido e de forma crítica e criativa, os sinais e símbolos da linguagem visual; e na **compreensão**, que se relaciona com a capacidade de entender as obras de arte nas diferentes dimensões do seu contexto.

Com base na definição de literacia em artes apresentada pelo documento das *Competências Essenciais* (DEB, 2001), entendemos a literacia em artes visuais como consequência do fazer, do criar, como resposta e como reflexão em relação aos objectivos, processos e contextos da arte.

Dadas as características do instrumento de recolha de dados por nós utilizado neste estudo não nos foi possível recolher indicadores sobre todas as áreas de competência da literacia. Assim, a área de competência da qual recolhemos mais informações foi sobre a **compreensão**, por ser aquela que melhor se adaptava às características do instrumento utilizado. Ao longo de todo o questionário elaborámos várias perguntas que visavam recolher um conjunto de indicadores que nos permitiram inferir se os alunos seriam mais ou menos *literatos*. Os resultados que serviram de base à validação desta hipótese específica já foram objecto de análise e discussão neste capítulo porque as competências em literacia são transversais e evidenciam-se nas diferentes análises que efectuámos.

Sintetizando apenas alguns resultados, lembramos que os alunos dos locais com muita Arte Pública, em comparação com os alunos dos locais com pouca Arte Pública, dizem dispensar mais atenção aos elementos artísticos da paisagem urbana; em média, consideram como *obra de arte* um maior número de manifestações artísticas; revelam conhecer melhor o conceito de Arte Pública e as funções que esta desempenha; identificam uma obra de Arte Pública com maior facilidade; revelam uma tendência para estar mais esclarecidos sobre o vocabulário específico das Artes Visuais, nomeadamente a diferença entre escultura e estátua; e aparentam estar num estádio de apreciação estética e artística ligeiramente superior.

De um modo global, estes resultados parecem indicar que os alunos dos locais com muita Arte Pública apresentam uma melhor performance nos domínios do conhecimento geral sobre arte, no conhecimento e reconhecimento das obras de Arte Pública e na correcta definição do conceito, no domínio de vocabulário específico das artes visuais, e na capacidade de apreciar

arte. Contudo não podemos avaliar a capacidade de os alunos criarem e/ou comunicarem usando a linguagem específica das artes visuais, por falta de dados relativos a estas áreas específicas. Em suma, parece-nos que os alunos que têm um contacto frequente com obras de Arte Pública indiciam ter uma maior literacia em Artes Visuais, particularmente na dimensão que mais estudámos.

V.

Conclusões

Conclusões

Da interacção entre os dois campos de estudo nos quais encontramos o enquadramento teórico desta dissertação – a Arte Pública e a Educação Artística – resultam as conclusões que agora enunciamos, decorrentes dos resultados obtidos com as relações estabelecidas nas nossas hipóteses, validadas através dos procedimentos estatísticos aplicados e da sua interpretação à luz do quadro teórico em que nos fundamentámos.

Estudarmos estas duas áreas possibilitou-nos fazer emergir um conjunto de conhecimentos que resultam da sua intersecção e os quais nos levam a considerar a Arte Pública como um recurso educativo. Foi dessa mesma intersecção que nos surgiu a dúvida: *Poderá uma paisagem urbana com muitas obras de Arte Pública contribuir positivamente para o desenvolvimento da literacia em Artes Visuais, nos alunos do 2º ciclo?* Não encontrámos no enquadramento teórico uma resposta cabal aos nossos questionamentos e daí delinearmos uma investigação que visou encontrar as respostas que procurávamos. Contudo, a nossa hipótese geral, ou seja a nossa resposta para a dúvida inicial, era inequívoca ao afirmar que "os alunos do 2º ciclo que frequentam escolas situadas em locais onde na paisagem urbana existem muitas obras de Arte Pública, revelam um maior desenvolvimento da percepção do espaço urbano e um nível superior de literacia em artes visuais, por terem um contacto quotidiano com estas obras de arte, quando comparados com aqueles que não beneficiam dessa proximidade."

O estudo que desenvolvemos visava tirar conclusões através da comparação entre duas situações distintas: as paisagens urbanas com muita Arte Pública e as paisagens urbanas com pouca Arte Pública. Da comparação entre as situações estudadas, e à luz do enquadramento teórico, surgiram um conjunto de resultados que permitiram uma melhor compreensão do jogo de influências psicossociais que encerravam em si cada uma das variáveis do nosso estudo.

As paisagens urbanas com muita Arte Pública e a sua contribuição para o desenvolvimento da percepção do espaço urbano e da literacia em Artes Visuais nos alunos do 2º ciclo.

Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, e até motor, as crianças envolvidas neste estudo estão potencialmente aptas a apreciar obras de Arte Pública uma vez que já desenvolveram a capacidade de perceber e coordenar globalmente diferentes pontos de vista, mostrando ser capazes de realizar a síntese de diferentes imagens. No entanto, a capacidade de apreciar arte está directamente relacionada com a sensibilidade individual mas também com o conhecimento sobre arte, pois a contemplação sem conhecimento é desprovida de sentido.

O nível sociocultural familiar dos alunos é mais favorecido nos locais onde há muita Arte Pública. Este dado revela-se importante pois a condição sociocultural, e até económica, das famílias parece ter uma certa preponderância no modo de deslocação dos alunos para a escola, sendo que os alunos dos locais com muita Arte Pública se deslocam mais de carro

enquanto os alunos dos locais com pouca Arte Pública (locais que no nosso estudo são tendencialmente mais desfavorecidos) se deslocam, na sua maioria, a pé.

Constatámos que parece haver um certo alheamento – mais acentuado nos locais com pouca Arte Pública – dos alunos perante estas obras de arte que se manifesta pela fraca atenção que estes dizem dispensar aos elementos artísticos da paisagem, pelo facto de afirmarem ter mais contacto com obras de arte em museus do que no espaço urbano, assim como pelo fraco número de alunos que representou obras de arte nos seus desenhos. Estes resultados levam-nos a supor que, nestes locais (tendencialmente mais desfavorecidos do ponto de vista sociocultural), tanto as escolas como as famílias não proporcionam aos seus alunos/filhos actividades que promovam o seu desenvolvimento cultural.

A pintura, a escultura e a estátua são, de um modo geral, as manifestações artísticas mais valorizadas pelos alunos. Nos locais com pouca Arte Pública há uma aparente valorização do *graffiti* em detrimento de outras obras de arte menos valorizadas pelos alunos (como as esculturas, as estátuas, os monumentos, a calçada ou os azulejos). Pensamos que este facto se deve a um crescente reconhecimento social e cultural de manifestações artísticas consideradas por vezes como "marginais", mas também a uma maior predominância deste tipo de arte nesses locais. Gostaríamos de salientar ainda que nos parece haver, por parte dos alunos, uma certa valorização dos artistas e do seu trabalho, uma vez que a maioria diz ter necessidade de conhecer o artista e outras obras suas quando observa uma obra de arte.

Os alunos das escolas localizadas nas paisagens urbanas com muita Arte Pública conhecem melhor o conceito de Arte Pública do que os outros alunos. Verificou-se haver uma coincidência entre aqueles que dizem já ter ouvido a expressão "Arte Pública", os que definem correctamente o conceito e aqueles que dizem que os seus professores já lhe falaram deste tipo de arte nas aulas. Deste resultado podemos inferir que a escola parece funcionar como um meio eficaz na transmissão e normalização de conceitos.

Parece-nos haver uma certa valorização do contacto com as obras de Arte Pública e dos valores estéticos da paisagem urbana, dado que a maioria dos alunos diz que a principal função da Arte Pública é proporcionar aos cidadãos um maior contacto com a arte. Constatámos ainda haver uma tendência para que os alunos que habitualmente observam o seu meio envolvente também se sintam motivados a observar obras de arte, embora com menor frequência, como eles próprios referem.

No que respeita à percepção do espaço urbano há, nos locais com muita Arte Pública, uma clara predominância de alunos integrados nos três subestádios superiores, enquanto que nos locais com pouca Arte Pública há uma maior frequência de alunos integrados no primeiro subestádio, embora também possamos encontrar estes alunos distribuídos pelos subestádios superiores, mas em menor número. Estes resultados parecem indicar que os alunos dos locais com muita Arte Pública desenvolveram mais a sua percepção do espaço urbano do que os outros. No entanto, não podemos deixar de ressalvar que o desenvolvimento da percepção do espaço urbano está directamente vinculado com a legibilidade e com a vivência dos indivíduos

nesses espaços e não apenas com a presença de obras de arte, não obstante estas se constituírem como um dos elementos propiciadores da legibilidade e da qualidade desses espaços. Daí podermos inferir que, a continua familiaridade dos alunos com estes *elementos marcantes*, que se manifesta até nos seus desenhos, uma vez que os alunos dos locais com muita Arte Pública representam mais obras de arte e mais *elementos marcantes*, vem progressivamente constituir um estímulo para um maior desenvolvimento da sua capacidade perceptiva.

Neste estudo constatámos não haver relação entre o género, a idade (uma vez que a faixa etária abrangida é relativamente curta), ou ano de escolaridade dos alunos e o estádio de percepção do espaço urbano em que se encontravam, o que parece corroborar a ideia de que a progressão dos alunos pelos diferentes estádios não é o resultado de um ensino ou de uma aprendizagem particular, é pois um produto de um desenvolvimento espontâneo dos sistemas cognitivos de cada indivíduo. O amadurecimento do sistema nervoso e a diversificação das experiências quotidianas na cidade modelam esta evolução da imagem urbana das crianças, mas não a determinam.

Verificámos ainda que no nosso estudo, em aparente contradição com a literatura sobre o assunto, o desenvolvimento da percepção do espaço urbano não é influenciado pelo facto de os alunos se deslocarem a pé, ou seja, no nosso estudo são os alunos que vão de carro para a escola que revelam ter um maior desenvolvimento da percepção do espaço urbano. Convenhamos que concorrem aqui outros factores que devemos ponderar como influentes nestes resultados, nomeadamente o facto de a maioria dos alunos que se deslocam para a escola de carro serem dos locais com muita Arte Pública e a maioria daqueles que se deslocam a pé serem dos locais com pouca Arte Pública. Parece-nos que os factores de ordem extrínseca demonstram um papel fundamental neste aspecto específico do desenvolvimento das crianças, nomeadamente a qualidade e legibilidade do espaço urbano, a presença de *elementos marcantes* e de obras de arte nas paisagens urbanas, e a vivência individual do espaço urbano. Tendo em conta que os alunos dos locais com muita Arte Pública revelaram ser mais observadores do que os outros, incluindo na observação de obras de arte; que os próprios espaços urbanos são mais legíveis, especialmente por terem as obras de arte que se constituem como *elementos marcantes* da paisagem; que esses espaços, pela sua qualidade, são potencialmente mais vividos pelos cidadãos, concluímos que se torna plausível a ideia de que os alunos desses locais têm um maior desenvolvimento da sua percepção do espaço urbano.

Verificámos que o aumento de escolaridade dos alunos não está relacionado com o seu interesse pela arte, mas sim com o seu *background* familiar associado a um contacto regular com obras de arte. Este contacto revela-se extremamente importante pois, como vimos, sem um contacto permanente com a arte o desenvolvimento estético dos indivíduos não acontece.

Há uma percentagem superior de alunos dos locais com muita Arte Pública que dizem perceber *sempre* ou *quase sempre* o que estão a ver quando observam uma obra de arte. Este

resultado, ainda que não reflicta o grau de conhecimento que os alunos têm no domínio específico das artes visuais, pode significar uma maior familiaridade desses alunos com as obras de arte.

Os alunos dos locais com muita Arte Pública revelaram estar mais aptos a identificar e a reconhecer obras de Arte Pública, enquanto que os alunos dos locais com poucas obras têm mais dúvidas nesse reconhecimento e um menor esclarecimento quanto a algum vocabulário específico, nomeadamente no que se refere à diferença entre *estátua* e *escultura*. Contudo, não verificámos um aumento significativo dos saberes artísticos à medida que aumentava o nível de escolaridade dos alunos.

Na avaliação qualitativa de uma obra de Arte Pública os alunos dos locais com muita Arte Pública revelam uma apreciação de carácter mais cognitivo, deixando os aspectos de apreciação emocional para segundo plano, enquanto que os alunos dos locais com pouca Arte Pública fazem uma apreciação tanto emocional como cognitiva, sendo no entanto a de carácter emocional a mais imediata. Baseados na teorias de Parsons e Housen sobre a apreciação estética, podemos inferir que os alunos que fazem uma apreciação mais cognitiva dispõem de um conjunto de ferramentas que lhes permite emitir uma apreciação crítica sobre o objecto artístico, encontrando-se portanto em estádios superiores de apreciação estética, enquanto que os alunos que não dispõem dessas ferramentas fazem apreciações mais emocionais, evocando apenas opiniões de gosto, reveladoras de estádios mais baixos de apreciação estética. Contudo, perante os resultados obtidos, pensamos que os alunos envolvidos neste estudo estão, na sua grande maioria, integrados no primeiro estádio de apreciação artística. Consideramos ainda que estes alunos estão apenas aptos a apreciar arte e não a julgá-la, por esta tarefa nos parecer reservada a observadores mais experientes, ou seja aqueles que possam estar integrados nos estádios superiores de apreciação estética.

Sintetizando apenas alguns resultados, concluímos que os alunos dos locais com muita Arte Pública, em comparação com os alunos dos locais com pouca Arte Pública, dizem dispensar mais atenção aos elementos artísticos da paisagem urbana; consideram como *obra de arte* um maior número de manifestações artísticas; revelam conhecer melhor o conceito de Arte Pública e as funções que esta desempenha; identificam uma obra de Arte Pública com maior facilidade; revelam uma tendência para estar mais esclarecidos sobre o vocabulário específico das Artes Visuais, nomeadamente a diferença entre escultura e estátua; aparentam estar num estádio de apreciação estética e artística ligeiramente superior, revelam um maior conhecimento sobre arte em geral, e têm uma maior capacidade para apreciar arte. Contudo, não podemos avaliar a capacidade de os alunos criarem e/ou comunicarem usando a linguagem específica das artes visuais, por falta de dados relativos a estas áreas específicas. Em suma, parece-nos que os alunos que têm um contacto frequente com obras de Arte Pública indiciam ter uma maior literacia em Artes Visuais, particularmente na dimensão que mais estudámos.

Efectivamente, quando comparamos as duas situações em estudo, concluímos que os alunos do 2º ciclo que frequentam escolas situadas em locais onde na paisagem urbana existem

muitas obras de Arte Pública, revelam um maior desenvolvimento da percepção do espaço urbano e um nível superior de literacia em Artes Visuais, por terem um contacto quotidiano com estas obras de arte, mas também porque têm tendencialmente um ambiente sociocultural mais favorecido.

Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública.

Será desejável que as conclusões deste estudo tenham consequências, especialmente ao nível da abordagem pedagógica de obras de arte. É nossa intenção fazer destas conclusões um contributo para a prática pedagógica dos docentes, mais especificamente para que estes passem a considerar as obras de Arte Pública como um importante e acessível recurso pedagógico.

Com este estudo ficámos a conhecer melhor a forma como os alunos vêem as obras de Arte Pública, como as percepcionam, e o modo como a sua vivência quotidiana com arte pode influenciar as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Para um professor de Educação Visual ter um conhecimento mais profundo sobre o modo como os seus alunos observam o seu meio e como o percepcionam será uma boa ajuda para a estruturação da sua planificação pedagógica.

Não devemos esquecer que a educação leva o cidadão a actuar sobre o seu mundo, tornando-se mais atento e interventivo, porque também é mais conhecedor, ao mesmo tempo que lhe permite reunir um conjunto de competências que o habilitam a viver ou estar em paisagens urbanas pouco legíveis, conseguindo assim, com maior ou menor grau de dificuldade, descobrir *elementos marcantes* que lhe permitam orientar-se no espaço.

A Educação Artística em particular joga um papel fundamental na formação integral dos cidadãos ao dotá-los com as ferramentas necessárias para a apreciação artística, pois, como vimos, os observadores menos experientes não estão menos aptos a ver arte, têm é menos ferramentas para o fazer. Possuir esse conjunto de ferramentas é também essencial para fruir a Arte Pública. Se por um lado as obras são colocadas em locais onde toda a gente pode desfrutar delas e sem nenhuma restrição, por outro a linguagem que utilizam demonstra que não renunciam a âmbitos e a públicos específicos que têm acompanhado a criação artística contemporânea, o que poderá constituir uma dificuldade para os observadores que não possuam o conjunto de saberes artísticos necessários para as fruir.

Baseados nos resultados obtidos e no enquadramento teórico desta dissertação, ousamos enunciar dez pontos que consideramos serem essenciais para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública. Estes pontos, aos quais decidimos chamar «**Contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública»**, são dirigidos essencialmente a professores mas também aos pais que se interessem em contribuir para a educação artística dos seus filhos, tornando-os observadores mais atentos, competentes e experientes.

Contributo 1) A Arte Pública deverá ser entendida como uma produção social e cultural baseada em necessidades concretas, a qual tem a função social de transmitir e formalizar

conteúdos sociais, pelo que deverá ser sempre analisada em contextos concretos. Esta aparente "limitação" da Arte Pública não é mais do que uma relevante mais-valia, que justifica claramente o uso educativo das obras de arte em espaços públicos. Se as obras de Arte Pública devem ser analisadas em contextos concretos significa que as aprendizagens que daí decorrem estão contextualizadas e são significativas para os indivíduos daquela comunidade. Isto porque as situações que facilitam a integração de novos conhecimentos acontecem quando as crianças se encontram em situações naturais, ou seja, em situações de aprendizagem contextualizadas.

Contributo 2) O consumo cultural dos portugueses apresenta alguma vulnerabilidade face à variação da conjuntura económica. A Arte Pública pode ter neste campo um papel importante pois o acesso livre e gratuito a estas obras de arte pode ser um factor fundamental que garante a continuidade do consumo cultural em massa dos cidadãos, mesmo em alturas de recessão económica.

Contributo 3) O objectivo principal de um professor de Educação Visual, ou de um pai que esteja preocupado com a Educação Artística do seu filho, deve ser o desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais. Não devemos esquecer que o desenvolvimento deste tipo de literacia se processa em três campos diferentes mas interdependentes: a comunicação, a criação e a compreensão.

Aproveitando o contributo do documento das Competências Essenciais[247] (DEB, 2001:153-4) podemos sintetizar quais as competências específicas que a Arte Pública poderá ajudar a desenvolver nos alunos, em cada um desses campos:

Comunicação	- Adquirir conceitos; - Identificar conceitos nas obras de arte observadas; - Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas situações; - Descodificar linguagens e códigos inerentes às obras; - Conhecer, reconhecer e aplicar diferentes técnicas de trabalho e materiais; - Mobilizar todos os sentidos na percepção da obra e da sua envolvência; - Aplicar adequadamente vocabulário específico.
Criação	- Relacionar-se emotivamente com a obra de arte, manifestando preferências para além dos aspectos técnicos e conceptuais; - Procurar soluções originais, diversificadas e alternativas para os problemas colocados ou descobertos; - Valorizar expressão espontânea, tanto oral, como escrita ou gráfica; - Intervir em iniciativas de defesa do património; - Ter em conta a opinião dos outros, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum; - Ser capaz de interagir com os outros sem perder a sua autenticidade e

[247] No documento das Competências Essenciais estas competências específicas estão associadas aos eixos interdependentes da Literacia em Artes: *Apropriação das linguagens elementares das artes*; *Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*; *Compreensão das artes no contexto*; e *Desenvolvimento da criatividade*. Adaptamos cada uma dessas competências ao objecto específico da nossa dissertação. Embora consideremos que o desenvolvimento da criatividade seja uma área trasnversal aos três domínios da literacia incorporámos apenas algumas das suas competências ao domínio da criação.

	individualidade; - Participar activamente no processo de produção artística; - Realizar desenhos, não com valor artístico, mas como modo de entendimento dos elementos da forma e com valor comunicativo.
Compreensão	- Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação às obras que observa; - Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto directo – *happenings, performances,* obras de arte interactivas, …; - Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas; - Perceber a obra de arte pública como definidora de um local significativo; - Estabelecer conexões variadas entre as obras e o seu contexto envolvente (tensões entre volumes e fluxos de circulação de pessoas); - Identificar, nas obras que observa, características da arte portuguesa ou de outros povos, culturas e épocas; - Comparar diferentes formas de expressão artística; - Valorizar o património artístico; - Perceber a evolução da obra de arte em consequência dos avanços tecnológicos e científicos; - Desenvolver projectos de pesquisa transversais aos diferentes campos da arte e do saber

Contributo 4) As actividades levadas a cabo pelos professores, ou pelos pais, com vista à abordagem pedagógica das obras de Arte Pública devem organizar-se tendo em conta dois processos essenciais e que de certo modo estão interligados. O primeiro relaciona-se com o diálogo do indivíduo com a obra de arte e é descrito por Remesar como tendo três fases: RECREAÇÃO/APROVAÇÃO/APROPRIAÇÃO. Cada obra de arte deve ser recreada, aprovada e apropriada pelos cidadãos sob pena de nos depararmos com situações de incompreensão da obra; depreciação dos sentidos possíveis; confusão entre inovação e extravagância; uso inesperado da obra ou a sua vandalização. O segundo processo relaciona-se com a incorporação e aplicação de conhecimento pelo indivíduo. No documento das Competências Essenciais é designado por Fruição/Contemplação; Produção/Criação; e Reflexão/Interpretação, mas que podemos sintetizar em Ver / Fazer / Pensar. Há uma estreita relação entre este processo e os três campos da Literacia em Artes Visuais que enunciámos no Contributo 3), pelo que é fundamental que estes processos se concluam de modo a possibilitar um efectivo desenvolvimento deste aspecto da Literacia.

Contributo 5) Com vista a um harmonioso desenvolvimento da percepção do espaço urbano nos alunos é recomendável que lhes seja possibilitada a vivência do espaço urbano, nomeadamente através da realização de passeios a pé, de vistas de estudo, de *peddy-papers*, exercícios de desenho de observação, etc. Essa vivência deverá ocorrer preferencialmente em espaços de qualidade estética e urbana, confortáveis e legíveis, capazes de satisfazer as necessidades dos alunos.

Contributo 6) Possibilitar ao aluno o maior contacto possível com diferentes obras de Arte sem ignorar ou criticar determinadas manifestações artísticas em detrimento de outras, mas mantendo sempre um critério de qualidade. Note-se que neste estudo concluímos que os

alunos, especialmente nos locais com pouca Arte Pública, valorizam bastante os *graffiti*, considerando-os mesmo como obras de arte. É recomendável que os alunos tenham contacto com o maior leque possível de diferentes manifestações artísticas.

Contributo 7) É também uma função dos professores, e dos pais, possibilitar que os seus alunos/filhos aprendam a pensar através do contacto visual com a arte. Para isso é fundamental que lhe proporcionem condições óptimas de observação das obras, seleccionem para observação obras de arte de qualidade, e que lhes transmitam os conhecimentos necessários para que possam ter o tempo para olhar, para que tornem o seu olhar mais abrangente, limpo e profundo, mas também mais organizado.

Contributo 8) Segundo o nosso estudo, os elementos da gramática visual aos quais os alunos mais dão atenção são: a cor, a forma e o tamanho. Assim, sugere-se que se inicie a abordagem pedagógica das obras de Arte Pública por estes elementos, como forma de motivação dos alunos, e que, progressivamente, se vão introduzindo os outros, como a estrutura ou a textura, por exemplo.

Contributo 9) Os alunos nesta faixa etária revelam uma grande curiosidade natural que os leva a serem bastante observadores e curiosos. Contudo, se o seu modo de olhar não estiver educado a sua atenção dispersar-se-á. Constatámos no nosso estudo que os alunos dispensam mais atenção aos elementos não artísticos da paisagem urbana. Isto revela que são observadores pouco experientes e que se encontram nos estádios iniciais de percepção estética. É recomendável que se oriente a atenção dos alunos para os elementos estéticos da paisagem de modo a que estes possam progredir como observadores, tornando-se progressivamente mais experientes e mais conhecedores.

Contributo 10) Verificámos no nosso estudo que os alunos dos locais com muita Arte Pública revelam ter um maior desenvolvimento da percepção do espaço urbano e uma maior Literacia em Artes Visuais, especialmente ao nível da compreensão, por terem um contacto mais frequente com obras de arte. Por isso é recomendável que os professores e os pais, nos locais com pouca Arte Pública, proporcionem aos seus alunos/filhos um maior contacto com arte, nomeadamente através de práticas de investigação; da produção e realização de espectáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros; da utilização das tecnologias da informação e comunicação; da assistência a diferentes espectáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos; do contacto com diferentes tipos de culturas artísticas; do conhecimento do património artístico nacional; de intercâmbios entre escolas e outras instituições; e da exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais (DEB, *op. cit.*: 149-52).

Sugestões para orientação futura.

Partindo das conclusões deste estudo é agora possível estabelecer novos caminhos por onde pode e deve evoluir o conhecimento nesta área específica da intersecção entre Arte Pública e a Educação Artística. Pensamos que estão abertas as portas para que se desenvolvam novos

estudos, mais abrangentes na sua população e/ou mais profundos nos dados recolhidos, que visem definir e testar uma metodologia específica para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública.

Outras áreas conexas a este estudo podem ser igualmente investigadas, nomeadamente a literacia em Artes Visuais e o desenvolvimento da percepção do espaço urbano nas crianças. Cada uma destas áreas por si só pode constituir-se como uma investigação a desenvolver.

Por último, gostaríamos ainda de sugerir a criação de um serviço educativo[248] para a Arte Pública que teria como principal objectivo a formação de públicos e o desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais. Esta proposta de serviço educativo implicaria a construção e/ou transformação de um veículo que permita simultaneamente a deslocação de meios de apoio, que possa circular e estacionar em frente ao conjunto de obras de uma determinada cidade, e que permita a constituição de um ponto de paragem, uma esplanada onde, quando um transeunte queira, se possa sentar a uma mesa e daí observar a obra de arte à sua frente. Em suma, a concepção deste serviço assenta na intersecção de três vectores principais: 1. O reconhecimento de que o público a que se destina esta acção é, idealmente, qualquer cidadão transeunte e, por isso, potencialmente heterogéneo ao nível etário, social e cultural; 2. O reconhecimento de que se aprende melhor em situações contextualizadas pelo que, neste caso, emergem os problemas e estratégias pedagógicas de aprendizagem fora do espaço da escola. O projecto educativo proposto estabelece-se no âmbito de um modelo não formal que tem como objectivo a motivação do indivíduo para uma aprendizagem informal e posteriormente continuada; 3. E, finalmente, nos problemas específicos inerentes à formação de observadores progressivamente mais experientes, procurando promover a disposição para "dar tempo ao olhar", e simultaneamente, sustentar a actividade interpretativa no uso de instrumentos notativos não só verbais mas também gráficos, sendo desenvolvidas um conjunto de actividades recorrendo às duas notações.

[248] Esta ideia já foi apresentada por nós, em co-autoria, em dois congressos internacionais, nomeadamente no *1r Congrés d'Educación de les Arts Visuals*, em Setembro de 2005 em Terrassa, Barcelona; e no *International InSEA Congress 2006 – Interdisciplinary Dialogues in Arts Education*, em Maio de 2006, em Viseu.

Bibliografia

AAVV (1985) – **Escultura e Tempo, João Fragoso**. Lisboa: ESBAL.

AAVV (2005) – **Estatuária e Escultura de Lisboa: Roteiro**. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa. Contém textos de Antoni Remesar, Margarida Acciaiuoli, Raquel Henriques da Silva, entre outros.

ABREU, José Guilherme (2001) – Paisagem urbana e arte pública. Fenomenologia da escultura contemporânea no espaço público. **Margens e Confluências**. Guimarães: Escola Superior Artística do Porto – Extensão de Guimarães. ISSN 1645-6114. n.º 3 (2001) p. 91-11

ABREU, José Guilherme (2005) – **A escultura no espaço público do Porto no século XX: Inventário, história e perspectivas de interpretação**. [Em linha] Barcelona: Universitat de Barcelona, [consult. 01/11/06]. E-polis, nº 3. Disponível na WWW: <URL:http://www.ub.es/escult/epolis/guilherme/Porto.pdf> ISBN: 84-475-2765-4

ABREU, José Guilherme e PITEIRA, Susana (2005) – A escultura de âmbito público: diálogos e controvérsia. **Margens e Confluências**. Guimarães: Escola Superior Artística do Porto, Extensão de Guimarães. ISSN 1645-6114. n.º 9 (2005) p. 19-45

ADAMS, Eileen (1991) – Back to basics: Aesthetic experience. **Children's Environment Quarterly**. [Em linha]. vol. 8: n.º 2 (1991). p.7-9. Disponível na Internet <URL: http://www.colorado.edu/journals/cye/CYE_BackIssues/index.htm. ISSN 1546-2250.

ADAMS, Eileen (2005) – Power Drawing. In BELVER, Manuel [et. al.] (Ed.) – **Arte infantil y cultura visual**. Madrid: Ediciones Eneida p. 27-38

AGIRRE ARRIAGA, Imanol (2005) – **Teorias y práticas en educación arttística.** Barcelona: Octaedro/EUB e Universidad Pública de Navarra. ISBN: 84-8063-729-3

ALMEIDA, Alfredo Betâmio de (1976) – **A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar**. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.

ALMEIDA, Bernardo Pinto [1992] – Resultados e expectativas. In **Catálogo do 1º Simpósio Internacional de Escultura de Santo Tirso' 91**. Câmara Municipal de Santo Tirso: Santo Tirso.

ANTONIO RAMÍREZ, Juan (2005) – **Cómo escribir sobre arte y arquitectura**. 3ª ed. Barcelona: Ediciones de Serbal.

ARGAN, Giulio Carlo (2005) – **História da arte como história da cidade**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes. Ed. original em italiano em 1984.

ARNAIZ, Ana (2004) – Prólogo sobre la complejidad del trabajo del arte en la ciudad. In ZIARRUSTA, Isusko Vivas – **Bilbao: regenereación de la ciudad postindustrial. urbanismo, arquitectura, escultura y mobiliario en la nueva metrópoli**. Bilbao: kobie [etc.]. (Anejo 7). p. 13-5

ARNHEIM, Rudolf (1992) – **Ensayos para rescatar el arte**. Madrid: Ediciones Cátedra.

ARNHEIM, Rudolf (1986) – **El Pensamiento Visual**. 1ª ed. Barcelona [etc.]: Ediciones Paidós. ISBN: 84-7509-377-9. Ed. original em inglês em 1969

ARNHEIM, Rudolf (1988) – **A dinâmica da forma arquitectónica**. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

ARNHEIM, Rudolf (1989) – **Intuição e intelecto na arte.** São Paulo: Martins Fontes.

ARNHEIM, Rudolf (1991) – **Thoughts on art education**. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.

ARNHEIM, Rudolf (1992) – Escultura: el carácter de un medio. In ARNHEIM, Rudolf – **Ensayos para rescatar el arte**. Madrid: Ediciones Cátedra. ISBN: 84-376-1144-X.

ARNHEIM, Rudolf (1993) – **Consideraciones sobre la educación artística**. Barcelona: Paidós Estética.

ARNHEIM, Rudolf (1997) – **Arte e Entropia. Para uma psicologia da arte**. Lisboa: Dinalivro.

ARNHEIM, Rudolf (2000) – **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 13ª ed. São Paulo: Pioneira.

ARRILLAGA, José Javier Cruz (2000) – **El arte público como médio para la educación estética: el caso vasco** [Em linha]. Navarra: Departamento de Psicologia y Pedagogía de la Universidad de Navarra. [Consultado em 20/05/2006]. Disponível na WWW: < http://www.uv.es/valors/Cruz,JoseJavier.pdf>

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL (1992) – Documento síntese sobre a posição da APECV relativamente aos novos planos curriculares e respectivos programas do ensino básico e secundário. **Imaginar**. Coimbra: APECV. n.º 13 (1992) p. 4-8.

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL (1994) – Em defesa da Educação Visual. Ainda a posição da APECV sobre a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. **Imaginar**. Coimbra: APECV. n.º 19 (1994) p. 4-7.

AUGÉ, Marc (2005) – **Não Lugares, introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. s/l: 90 Graus Editora.

BARBOSA, Ana Mae (org.) (2002) – **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez Editora.

BARBOSA, Ana Mae (org.) (2005) – **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez Editora.

BARGADOS, Alberto Lopes; BARRAGÁN, José Maria e HERNÁNDEZ, Fernando (1997) – **Encontros del arte com la antropologia, la psicologia y la pedagogia**. Barcelona: Angle Editorial. ISBN 84-88811-21-7

BARRETT, Maurice [1982] – **Educação em Arte**. Lisboa: Editorial Presença

BATTRO, António M. e ELLIS, Eduardo J. (1999) – **La imagem de la ciudad en los niños**. [Em linha] Buenos Aires. [Consult. 25/01/06] Disponível on-line em: http://www.byd.com.ar/ciudad.htm

BELVER, Manuel [*et. al*] (ed.) (2005) – **Arte Infantil en contextos contemporâneos**. Madrid: Ediciones Eneida. ISBN: 84-95427-92-3

BENAVENTE, Ana (Coord.) (1996) – **A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BISHOP, Jeff (1985) – An unrecognized legacy: children, the environment as Kevin Lynch. **Children’s Environment Quarterly**. [Em linha]. Vol. 2: n.º 3 (1985). p.7-9. Disponível na Internet <URL: http://www.colorado.edu/journals/cye/CYE_BackIssues/index.htm. ISSN 1546-2250.

BOTELHO, Clara Viana (1999) – **A dimensão visual da cultura e a construção da identidade: análise de auto-retratos de adolescentes**. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa. Tese de mestrado.

BRADEN, Roberts A. (1993) – Twenty-five years of visual literacy research. In INTERNATIONAL VISUAL LITERACY ASSOCIATION – **Visual Literacy in the Digital Age: Select readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association**. Nova Iorque: Rochester. p 1-14.

BRANDÃO, Pedro (2000) – Profecias e profissões de fé sobre o design urbano. In BRANDÃO, Pedro e REMESAR, Antoni (coord.) – **O espaço público e a interdisciplinaridade**. Lisboa: Centro Português de Design. ISBN 972-9445-117. p 54-9

BRANDÃO, Pedro (Coord.) (2002) – **O Chão da Cidade: Guia de avaliação do design do espaço público**. Lisboa: Centro Português de Design.

BRANDÃO, Pedro e REMESAR, Antoni (eds.) [2003] – **Design de espaço público: deslocação e proximidade**. Lisboa: Centro Português de Design. ISBN 972-9445-20-6

BRICEÑO ÁVILA, Morella (2002) – La Percepción Visual de los Objetos del Espacio Urbano. **FERMENTUM**. Mérida: Universidad de los Andes. ISSN 0798-3069. vol. 12 (2002) n.º33. p. 84-101

BRITTAIN, W.L. e LOWENFELD, V. (1977) – **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou.

BRUCE, Bertram (2005) – Current issues and future directions. In FLOOD, James [et. al] (ed.) – **Research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. ISBN 0-8058-5379-0. p. 875-884. Publicado pela 1ª vez em 1997

BRUN, Jean (1991) – **A mão e o espírito.** Lisboa: Edições 70.

CABANAS, José Maria Quintanas (1993) – **Pedagogia Estética**. Madrid: Dickinson.

CALAF MASACHS, Roser (2003) – Aprender arte en la ciudad: sensibilizar hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano. In CALAF MASACHS, Roser (Coord.) – **Arte para todos: Miradas para enseñar e aprender el patrimonio**. Gijón: Ediciones Trea. p. 103-135.

CÂMARA MUNICIPAL DE SANTO TIRSO – **Guia turístico do Concelho de Santo Tirso**. [em linha]. Santo Tirso: Câmara Municipal de Santo Tirso, s/d. [Consult. 12 Julho 2006]. Disponível na WWW <URL: http://www.cm-stirso.pt/files/36/3675.pdf. p.14

CARDOSO, Camilo e VALSASSINA, E. M. Manuela (1988) – **Arte Infantil: linguagem plástica**. 2ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

CARNEIRO, Roberto (2005) – Escola, Literacia e Cidadania. In MOURA, Helena Cidade (Org.) – **Diálogos com a literacia**. Lisboa: Lisboa Editora [etc.].

CASANOVAS, Montserrat (2005) – Public art and its integration in the urban environment. In Remesar, Antoni (ed.) – **Urban Regeneration: A challenge for public art.** [Em linha] 2ª ed. Barcelona: Universitat de Barcelona. [consult. 01/11/06]. Monografies Psico-Socio-Ambientals, 6. Disponível na WWW: <URL: http://www.ub.es/escult/epolis/urbanreg/urban_regeneration.pdf>. ISBN 84-475-1737-3

CASTELLS, Manuel (1998) – Espacios publicos en la sociedad informacional. In AAVV – **Ciutat real, ciutat ideal. Significat i funció a l'espai urbà modern**. Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

CASTRO, Laura (2005) – Relações inevitáveis: seis notas à deriva a propósito da arte em espaços públicos. **Margens e Confluências**. Guimarães: Escola Superior Artística do Porto – Extensão de Guimarães. ISSN 1645-6114. n.º 9 (2005) p. 121-127.

CHOAY, Françoise (2006) – **A alegoria do património**. Lisboa: Edições 70. ISBN 972-44-1205-9. 1ª edição em francês em 1982.

COQUET, Eduarda (1995) – **A narrativa gráfica das crianças dos 5 aos 10 anos de idade.** Lisboa: Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa. Tese de Doutoramento.

COTTINELLI TELMO, Isabel (1986) – **A Criança e a Representação do Espaço**. Lisboa: Livros Horizonte.

COTTINELLI TELMO, Isabel (2001) – **Representação do espaço tridimensional nos desenhos de casas**. Lisboa: Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa. Tese de doutoramento.

COUTO, Joaquim Barbosa Ferreira [1992] – I Simpósio Internacional de Escultura. In **Catálogo do 1º Simpósio Internacional de Escultura de Santo Tirso' 91**. Câmara Municipal de Santo Tirso: Santo Tirso.

CRIMP, Douglas (2005) – **Sobre as ruínas do museu**. São Paulo: Martins Fontes.

CRUZ, Carla (2005) – Arte Pública. **Margens e Confluências**. Guimarães: Escola Superior Artística do Porto, Extensão de Guimarães. ISSN 1645-6114. n.º 9 2005) p. 7-17.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1991) – Notes on Art Museum Experiences. In Walsh, A. (ed) – **Insights, museum visitor attitudes and expectations: a focus group experiment.** Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts. p. 123-31

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly e ROBINSON, Rick Emery (1990) – **The art of seeing: an interpretation of the aesthetic encounter**. Malibu [California]: J. Paul Getty Museum. ISBN: 0-89236-156-5

CSIZENTMIHALYI, Mihaly (2002) – **Fluir: a psicologia da experiência óptima**. Lisboa: Relógio d'Água.

CULLEN, Gordon (1996) – **Paisagem urbana**. Lisboa: Edições 70. ISBN 972 44 0530 3

D'OREY, Carmo (2003) – Primeiro Olhar: uma apresentação. **Imaginar**. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. n.º 41 (2003) p. 16-21.

DAVIS, Jessica e GARDNER, Howard (2002) – As artes e a educação de infância: um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista. In SPODEK, Bernard (org.) – **Manual de Investigação em Educação de Infância.** Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian, pp. 427-460.

DENOGENT, Manuella (2003) – Flujo e tensiones del arte publico. **Lápiz**. Madrid: A. 22. ISSN 0212-1700. n.º 190/191 (2003) p. 94-101.

DUARTE, Eduardo (2005) – Monumento. In PEREIRA, José Fernandes (dir.) – **Dicionário de escultura portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho. p. 400-05. ISBN 972-32-1723-8.

DUPRE, André e O'NEIL-GILBERT, Mónica (1985) – Town and city children's macro-space cognitive representation: a comparative study. **Children's Environment Quarterly**. [Em linha]. ISSN 1546-2250. vol. 2 (1985) n.º 3. p. 27-33. Disponível na Internet <URL: http://www.colorado.edu/journals/cye/CYE_BackIssues/index.htm.

DUQUE, Félix (2001) – **El arte público y el espaço político**. Madrid: Ediciones Akal. ISBN 84-460-1461-0

ECO, Umberto (1988) – **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Lisboa: Presença.

EFLAND, Arthur (1995) – The spiral and the lattice: changes in cognitive learning theory with implications for art education.. **Studies in art education**. Virgínia: National Art Education Association. ISSN: 0039-3541. vol. 36, n.º 3 (1995) p. 134-153

EFLAND, Arthur (2004) – **Arte y cognición**. Barcelona: Ediciones Octaedro.

EFLAND, Arthur D. (1990) – **A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts**. New York: Teachers College Press. Tradução para castelhano: **Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales.** Barcelona: Editorial Paidós, 2002.

EFLAND, Arthur D., FREEDMAN, Kerry e STHUR, Patrícia (2003) – **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós.

EISNER, Elliot (2002) – **The arts and the creation of mind**. New Haven [etc.]: Yale University Press. ISBN 0-30009523-6. Tradução para castelhano: **El arte y lá creación de la mente: El papel de las artes visuales en la trasnformación de la conciencia.** Barcelona: Ediciones Paidós, 2004. ISBN: 84-493-1519-0.

ELIAS, Helena Lebre (2004) – A emergência de um espaço de representação: arte pública de transformações urbanas na zona ribeirinha de Belém**.** [Em linha] **On the W@aterfront**. Barcelona: [Centre de Recerca Polis de la Universitat de Barcelona]. ISSN 1139-7365. n.º 6 (2004) 43-135. Disponível em http://www.ub.es/escult/1.htm

EMERY, Lee e FLOOD, Adele (1997) – Visual Literacy. In LIVERMORE, Joan (ed.) – **More than words can say: a set of arts literacy papers**. [em linha] Melbourne: Australian Institute of Art Education. [consult. 14/09/2006]. Disponível na WWW: <URL:http://education.canberra.edu.au/centres/acae>

FERNANDES, Sandra; PARTIDÁRIO, Pedro e REIS, Ricardo (2006) – Reading art: public art as a learning instrument. In COL·LEGI DE DOCTORS EN BELLES ARTS I PROFESSORS DE DIBUIX DE CATALUNYA (ed.) – **1r Congrés de Educació de les Arts Visuals : obrir portes, trencar rutines**. Barcelona: COLBACAT. ISBN: 84-477-0939-6.

FERNANDES, Sandra; PARTIDÁRIO, Pedro e REIS, Ricardo (2006) – Reading art: public art as a learning instrument. In ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL (ed.) - **Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education**. Viseu: APECV. ISBN 978-989-20-0209-5

FERNÁNDEZ QUESADA, Blanca (1999) – **Nuevos lugares de intención: Intervenciones artísticas en el espacio urbano como una de las salidas a los circuitos convencionales: Estados Unidos 1965-1995**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid – Facultad de Bellas Artes. Tese de doutoramento disponível na WWW em <http://www.ub.es/escult/epolis/bfdez/blanca_fdez01.pdf>

FERNÁNDEZ QUESADA, Blanca (1999) – **Nuevos lugares de intención: Intervenciones artísticas en el espacio urbano como una de las salidas a los circuitos convencionales: Estados Unidos 1965-1995**. Madrid: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Tese de doutoramento.

FERREIRA, António Mega (1998) – Figuras Livres. In MELO, Alexandre [*et. al.*] – **Arte Urbana.** Lisboa: Parque Expo'98.

FINKELPEARL, Tom (2000) – **Dialogues in public art**. Cambridge [etc.]: The MIT press. ISBN 0-262-06209-7.

FRANCO, Núria (2005) – The citizen's attitude towards works of art in public space: the case of Barcelona. In Remesar, Antoni (ed.) – **Urban Regeneration: A challenge for public art.**

Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponível na WWW em: http://www.ub.es/escult/epolis/urbanreg/urban_regeneration.pdf

FRIAS, Aníbal e PEIXOTO, Paulo (2001) – **Representação imaginária da cidade. Processo de racionalização e de estetização do património urbano de Coimbra**. [em linha] Coimbra: Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais [consult. 18/08/06] Disponível na WWW: URL: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/183/183.pdf>

FRÓIS, João Pedro (2005) – **As artes visuais na educação: perspectiva histórica**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.

FRÓIS, João Pedro (coord.) (2000) – **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GÂNDARA, Maria Isabel (2003) – **Desenho infantil: um estudo sobre os níveis do símbolo**. 4ª ed. Lisboa: Texto Editora

GARDNER, Howard (1987) – **Arte, mente y cerebro**. Barcelona: Paidós.

GARDNER, Howard (1989) – Zero-Based Arts Education: An introduction to ARTS PROPEL.. **Studies in Art Education.** Reston, Virgina: National Art Education Association. ISSN: 0039-3541. Vol. 30, n.º 2, p. 71-83.

GARDNER, Howard (1990) – **Art Education and Human Development**. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts. Occasional paper series; v.3. ISBN: 0-89236-179-4

GARDNER, Howard (1994) – **The Arts and Human Devolpment**. Nova Iorque: Basic Books. Tradução para português: **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDNER, Howard (1995) – **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOLOMB, Claire (2004) – Young Children's Sculpture and Drawing: A Study in Representational Development. In EISNER, Elliot e DAY, Michael (eds.) - **Handbook of Research and Policy in Art Education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p.329-58. ISBN 0805849726

GOLOMBEK, Silvia Blitzer (1993) - **A sociological image of the city: through children's eyes**. New York : Peter Lang.

GOMES, Carlos (2005) – As competências essenciais em EVT. **Informar**. Porto: APEVT. n.º 21 (2005) p. 51-8.

GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro e MARQUES, Elisa (2000) – A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In FRÓIS, João Pedro (Coord.) – **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian. ISBN: 972-31-0905-0

GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro e MARQUES, Elisa (2002) – **Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais: Caderno do Professor**. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian. ISBN 972-31-0986-7

GOODMAN, Nelson (2006) – **Linguagens da arte**. Lisboa: Gradiva. Edição original em inglês em 1976.

HEIN, George (1998) – **Learning in the Museum**. London: Routledge.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000) – **Cultura Visual, mudança educativa e projecto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed Editora.

HERNÁNDEZ, Fernando (2003) – **Educación y Cultura Visual**. 2ª ed. Barcelona: Octaedro/EUB. ISBN: 84-8063-416-2

HERNÁNDEZ, Fernando (2005) – Cognitive maps and the pictorial representation of the environment. In Remesar, Antoni (ed.) – **Urban Regeneration: A challenge for public art.** [Em linha] 2ª ed. Barcelona: Universitat de Barcelona. [consult. 01/11/06]. Monografies Psico-Socio-Ambientals, 6. Disponível na WWW: <URL: http://www.ub.es/escult/epolis/urbanreg/urban_regeneration.pdf>. ISBN 84-475-1737-3

HOLMAN, Valerie (1997) – Public Art: the problems and potential of multiple meanings. **Journal of Art & Design Education**. [Wiltshire]: Blackwell Publishing and NSEAD. ISSN 1476-8062. vol. 16 (1997) n.º 2. p. 127-135

HONG, Christina (2006) – **Developing literacias in postmodern times: the role of arts in education**. [em linha] Lisboa: UNESCO. [consult. 04/03/2006]. Comunicação apresentada na UNESCO World Conference on the Arts in Education, Lisboa, Março de 2006. Disponível na WWW: <URL: http://www.unesco.org/culture/lea/>

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1994) – **The educational role of the museum**. London: Routledge.

HOUSEN, Abigaill (2000) – O olhar do observador: Investigação, teoria e prática; trad. de Maria Emília Castel-Branco. In FRÓIS, João Pedro (Coord.) – **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian. ISBN: 972-31-0905-0

HUERTA, Ricard (2004) – **Cultura Visual a Ontinyent**. Ontinyent: Caixa D'Estalvis D'Ontinyent.

HUERTA, Ricard (2005) – Cultura visual en un entorno de tradición industrial. In BELVER, Manuel [et. al] (Ed.) – **Arte Infantil en contextos contemporáneos**. Madrid: Ediciones Eneida. p. 331-348.

HUERTA, Ricard (ed.) (2002) – **Los valores del arte en la enseñanza**. Valência: Universitat de València.

JALONGO, Mary Renck e STAMP, Laurie Nicholson (1997) – **The arts in children's lives: aesthetic education in early childhood**. Boston: Allyn & Bacon. ISBN 0-205-14567-1

JUANOLA, Roser [et, al] (2005) – Las ciudades como museos: arquitectura del imaginário. In BELVER, Manuel [et. al] (Ed.) – **Arte Infantil en contextos contemporâneos**. Madrid: Ediciones Eneida. p. 113-126

KAPLAN, Stephen (1985) – Cognition and affect in environmental learning. **Children's Environment Quarterly**. [Em linha]. Vol. 2: n.º 3 (1985). p.19-21. Disponível na Internet <URL: http://www.colorado.edu/journals/cye/CYE_BackIssues/index.htm. ISSN 1546-2250.

KENNEDY, Randy (2006) – Guggenheim study suggests arts education benefits literacy skills. **New York Times**. [em linha] Nova Iorque: New York Times, 27 Julho de 2006. [consult. 27 Julho de 2006]. Disponível na WWW: <URL:www.nytimes.com>

KRAUSS, Rosalind E. (2001) – **Caminhos da escultura moderna**. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. ISBN 85-336-0958-2

LACY, Suzanne (1995) (ed.) – **Mapping the terrain: new genre public art.** Seattle, Washington: Bay Press. ISBN 0-941920-30-5

LADD, Florence C. (1985) – An Interview with Kevin Lynch. **Children's Environment Quarterly**. [Em linha] ISSN 1546-2250. vol. 2: n.º 3 (1985) p. 4-6. Disponível na Internet <URL: http://www.colorado.edu/journals/cye/CYE_BackIssues/index.htm.

LEITE, Elvira (1995) – Educação visual e cumplicidade tecnológica ao nível dos 2º e 3º ciclos do ensino báscio. In CARVALHO, Adalberto Dias (org.) – **Novas Metodologias em Educação**. Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34208-0

LEITE, Elvira e VICTORINO, Sofia (2006) – **Arte e paisagem**. Porto: Fundação Serralves. Colecção Cadernos de Arte Contemporânea #1.

LEWIS, Justin (1990) – **Art, Culture & Enterprise: the politics of art and cultural industries.** 1ª ed. Londres; Nova Iorque: Routledge.

LICERAS RUIZ, Ángel [2003] – **Observar e interpretar el paisage: estrategias didácticas**. [S.l.]: Grupo Editorial Universitario.

LIVERMORE, Joan (ed.) (1997) – **More than words can say: a set of arts literacy papers**. [em linha] Melbourne: Australian Institute of Art Education. [consult. 14/09/2006]. Disponível na WWW: <URL:http://education.canberra.edu.au/centres/acae>

LYNCH, Kevin [1999] – **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70.

MACDONALD, Stuart (2004) – **The history and philosophy of art education**. Cambridge: Lutterworth Press. 1ª ed. em 1970.

MADERUELO, Javier (1990) – **El espacio raptado: Interferencias entre arquitectura y escultura.** Madrid: Mondadori España.

MADERUELO, Javier (2000) – **Arte público: naturaleza e ciudad.** Lanzarote: Fundación César Manrique.. ISBN 84-88550-38-3

MADERUELO, Javier (2000) – O fenómeno da arte nos espaços públicos. In BRANDÃO, Pedro e REMESAR, Antoni (coord.) – **O espaço público e a interdisciplinaridade**. Lisboa: Centro Português de Design. ISBN 972-9445-117. p 240-8

MALHO, Maria João (2003) – **A criança e a cidade: independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano**. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tese de mestrado em Ecologia Humana e Problemas Sociais.

MAMPASO, Ana e ABAD, Javier (2005) – Experiencia educativa: un jardín y 6 sentidos. In BELVER, Manuel [et. al] (Ed.) – **Arte Infantil en contextos contemporáneos**. Madrid: Ediciones Eneida. p. 349-356

MANTERO, Ana (2005) – **O Traço da Infância**. Lisboa: Livros Horizonte.

MATOS, José Sarmento de e PAULO, Jorge Ferreira (2002) – **Guia do Parque das Nações: toponímia, edifícios, arte pública**. Lisboa: Parque Expo'98.

MELO, Alexandre [*et. al.*] (1998) – **Arte Urbana.** Lisboa: Parque Expo'98. ISBN: 972-8495-06-4

MILES, Malcolm (1997) – **Art, space and the city**. London e New York: Routledge. ISBN 0-415-13942-2

MONTOLÍO, Célia (1994) – El taller abierto: espacios públicos, sueños privados. **Lápiz**. Madrid: -A. ISSN: 0212-1700. vol. 12, n.º 102. p.22-27.

MOTA, Joaquim Magalhães (2005) – Literacia como direito fundamental. In MOURA, Helena Cidade (Org.) – **Diálogos com a literacia**. Lisboa: Lisboa Editora [etc.].

MUGA, Henrique (2005) – **Psicologia da Arquitectura**. Canelas (Gaia): Gailivro.

NÓVOA, António (2005) – **Evidentemente, Histórias da Educação**. Porto: Edições ASA.

NÓVOA, António (dir.) (2003) – **Dicionário de Educadores Portugueses.** Porto: Edições ASA

NUNES, Paulo Simões (2005) – Arte Pública. In PEREIRA, José Fernandes (dir.) – **Dicionário de escultura portuguesa.** Lisboa: Editorial Caminho. p. 58-64. ISBN 972-32-1723-8

Ó, Jorge Ramos do (2003) – Alfredo Betâmio de Almeida, In NÓVOA, António (dir.) – **Dicionário de Educadores Portugueses.** Porto: Edições ASA. p. 53-6.

OLAIO, António (2006) – **Desenho, percepção e investigação formal**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN 972-8704-68-2

OLIVEIRA, Duarte Nuno Quintas de (2002) – **Evaluación Ambiental de la Ciudad de Angra do Heroísmo: Contribuición al Análisis de la Calidad de Vida Urbana**. Sevilla: Universidade de Sevilha. Tese de doutoramento

OLSON, Janet (2005) – Becoming a member of a Professional language learning community. In FLOOD, James [et. al] (ed.) – **Research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-8058-5379-0. p. 417-427. Publicado pela 1ª vez em 1997.

PALACIOS GARRIDO, Alfredo (2005) – Desarrollo de habilidades perceptivas e críticas a partir del entorno urbano: una experiência en educación primaria. In BELVER, Manuel [et. al] (Ed.) – **Arte Infantil en contextos contemporáneos**. Madrid: Ediciones Eneida. p. 201-7.

PALÁCIOS GARRIDO, Alfredo (2006) – Educación artística e ambiental: un estudio del caso británico a través del proyecto “art and the built environment”. **Arte Individuo y Sociedad**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. ISSN: 1131-5598. vol. 18 (2006) p. 57-76.

PARLAMENTO EUROPEU. Comissão para a Cultura, a Juventude, a Educação, os Meios de Comunicação Social e os Desportos (2003) – **Documento de trabalho sobre o papel das escolas e do ensino para maximizar o acesso do público à cultura**. Relator: Vasco Graça Moura. [Estrasburgo]: Parlamento Europeu.

PARSONS, Michael (1992) – **Compreender a arte**. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

PARSONS, Michael (2000) – Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In FRÓIS, João Pedro (coord.) – **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PEREIRA, João Castel-Branco (1995) – **Arte no Metropolitano de Lisboa**. Lisboa : Metropolitano de Lisboa. ISBN 972-96663-3-4

PEREIRA, José Fernandes (2005) – Escultura Contemporânea. In PEREIRA, José Fernandes (dir.) – **Dicionário de escultura portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho. p. 268-64. ISBN 972-32-1723-8

PEREIRA, José Fernandes (2005) (dir.) – **Dicionário de escultura portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho. ISBN 972-32-1723-8

PERKINS, David (1994) – **The Intelligent Eye: learning to think by looking at art**. Los Angeles: Getty Publications.

PIAGET, Jean (1978) – **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PINHARANDA, João Lima [1992] – Estratégias de recentramento. In **Catálogo do 1º Simpósio Internacional de Escultura de Santo Tirso' 91**. Câmara Municipal de Santo Tirso: Santo Tirso.

PINHEIRO, Gabriela Vaz (2005) – Ceci n'est pas un Monument. **Margens e Confluências**. Guimarães: Escola Superior Artística do Porto, Extensão de Guimarães. ISSN 1645-6114. n.º 9 (2005) p. 75-89

PINTO, António Manuel (1998) – Arte Urbana: entre o espaço público e o espaço humano. In MELO, Alexandre [*et. al.*] – **Arte Urbana.** Lisboa: Parque Expo'98.

PORFÍRIO, M. e SILVA, C. (2005). As competências essenciais em EVT: Contributo para desenvolvimento. **Informar**. Porto: APEVT. n.º 21, (2005). p. 42-50.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (2001) – **Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991a) – **Organização Curricular e Programas do 2º Ciclo do Ensino Básico, Vol. I**. Lisboa: Ministério da Educação,

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991b) – **Programa de Educação Visual e Tecnológica: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem, Vol. II**. Lisboa: Ministério da Educação.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (1991) – **Organização Curricular e Programas, Vol. I**. Ensino Básico 2º ciclo. Lisboa: ME-DGEBS.

QUIVY, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (2003) – **Manual de Investigação em Ciências Sociais***.* Lisboa: Gradiva Publicações.

READ, Herbert (1982) – **A Educação pela Arte**. Lisboa: Edições 70.

REGATÃO, José Pedro Rangel dos Santos (2003) – **A arte pública e os novos desafios das intervenções no espaço urbano.** Lisboa: Faculdade de Belas Artes. Tese de mestrado. Orientação da Prof. Doutora Margarida Calado

REIS, Filipe (2005) – Literacia enquanto envolvimento. In MOURA, Helena Cidade (Org.) – **Diálogos com a literacia**. Lisboa: Lisboa Editora [etc.],

REMESAR, Antoni (1998) – **Public art**. [Em linha]. Barcelona: Public Art Observatory. actual. 24/04/00. [consult. 15/06/05]. Disponível na WWW: <URL: http://www.ub.es/escult/escult/remesar.htm> Documento apresentado em Helsínquia, em 1998 na *ELIA Conference*, no painel *Art and Civic Participation*.

REMESAR, Antoni (2000a) – Art against people: Straints between democracy and public art. In Remesar, Antoni – **Waterfronts of Art 2. Art for social facilitation.** [Em linha] Barcelona: Universitat de Barcelona. [consult. 11/11/05] Disponível na WWW: <URL:http://www.ub.es/escult/epolis/artfsoc/artforsocial_part2.pdf.> ISBN 84-475-2192-3

REMESAR, Antoni (2000b) – Repensar el paisage desde el rio. In MADERUELO, Javier – **Arte público: Arte y Naturaleza: actas del V curso***.* Huesca: Diputación de Huesca. ISBN 84-95005-12-3

REMESAR, Antoni (2005) (ed.) – **Urban Regeneration: A challenge for public art.** [Em linha] 2ª ed. Barcelona: Universitat de Barcelona. [consult. 01/11/06]. Monografies Psico-Socio-Ambientals, 6. Disponível na WWW: <URL: http://www.ub.es/escult/epolis/urbanreg/urban_regeneration.pdf>. ISBN 84-475-1737-3

REMESAR, Antoni (2005a) – Public art: Towards a theoretical framework. In Remesar, Antoni (ed.) – **Urban Regeneration: A challenge for public art.** [Em linha] 2ª ed. Barcelona: Universitat de Barcelona. [consult. 01/11/06]. Monografies Psico-Socio-Ambientals, 6. Disponível na WWW: <URL: http://www.ub.es/escult/epolis/urbanreg/urban_regeneration.pdf>. ISBN 84-475-1737-3

REMESAR, Antoni (2005b) – Public art: An ethical approach. In Remesar, Antoni (ed.) – **Urban Regeneration: A challenge for public art.** [Em linha] 2ª ed. Barcelona: Universitat de Barcelona. [consult. 01/11/06]. Monografies Psico-Socio-Ambientals, 6. Disponível na WWW: <URL: http://www.ub.es/escult/epolis/urbanreg/urban_regeneration.pdf>. ISBN 84-475-1737-3

REMESAR, Antoni [2003] – Arte em espaço público. Singularidades e incapacidades da linguagem escultórica para o projecto urbano. In BRANDÃO, Pedro e REMESAR, Antoni (eds.) – **Design de espaço público: deslocação e proximidade**. Lisboa: Centro Português de Design. ISBN 972-9445-20-6

REYERO, Carlos (1994) – **La escultura conmemorativa en Espana: La edad de oro del monumento publico, 1820-1914**. Madrid: Ediciones Cátedra.

RODRIGUES, José Alberto Braga (2005) – **Brinquedos ópticos e Animatrope em contexto de EVT**. Aveiro: Departamento de Educação e Arte e Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Tese de mestrado.

ROSADO, António Campos (ed. lit.) (2000) – **Colaborações: Arquitectos, artistas.** Lisboa: Parque Expo'98.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (Coord.) (2005) – **Contribuição para a formulação de políticas públicas no horizonte 2013 relativas ao tema cultura, identidades e património: Relatório Final**. [Lisboa]: Instituto de Ciências Sociais e Observatório das Actividades Culturais.

SANZ, María José [et. al.] (2005) – Patrimonio y arte infantil. In BELVER, Manuel [et. al] (Ed.) – **Arte Infantil en contextos contemporáneos**. Madrid: Ediciones Eneida. p. 169-176.

SELWOOD, Sara (1995) – **The benefits of public art: the polemics of permanent art in public places.** London: Policy Studies Institute. ISBN 0-85374-608-7.

SENIE, Harriet (1992) – **Contemporary Public Sculpture: Tradition, Transformation, and Controversy**. New York: Oxford University Press USA. ISBN 0-19-507318-5

SERRANO, Antonio (2001) – Unidad didáctica: introducción al Land Art. **Arte Individuo y Sociedad**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. ISSN: 1131-5598. vol. 13 (2001) p. 175-186.

SILVA, Jorge Henrique Pais da (1975) – **Pretérito presente: Para uma teoria da preservação do Património Histórico-Artístico**. Pref. de Rui Rasquilho. [s.l.: s.n.].

SILVA, João José Saraiva Lopes da (2005) – **Contributo da disciplina de educação visual e tecnológica para a educação intercultural: o caso de uma turma multicultural do 5º ano de escolaridade**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Tese de mestrado em Ciências da Educação (Área de especialização em Educação Intercultural). Orientada por Maria Adelina Villas-Boas

SOBRINO MANZANARES, María Luisa (1999) – **Escultura contemporánea en el espacio urbano**. Galiza: Fundacion Caixa Galicia. ISBN: 84-89231-85-0

SOBRINO MANZANARES, María Luisa (2000) – **A arte nos espacios públicos / Ponencia de Artes Plásticas**. Santiago de Compostela: Consello de Cultura Galega. ISBN 84-95415-04-6

SOUSA, Rocha de (1998) – Fernando Conduto. In MELO, Alexandre et. al. – **Arte Urbana.** Lisboa: Parque Expo'98. p. 69-72.

SPELKE, Elizabeth (1990) – Principles of Object Perception. **Cognitive Science**. Texas: Cognitive Science Society. n.º 14 (1990) p. 29-56.

THE NEW LONDON GROUP (1996) – A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**. [Em linha] vol. 66: n.º 1 (1996) p. 60-92. [Consult. 16 Set. 2006]. Disponível na Internet: <URL: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>. ISSN 0017-8055

TUCKMAN, Bruce W. (2002) – **Manual de Investigação em Educação**. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

UNESCO (2006) – **Road Map for Arts Education**. [Em linha]. 7ª ed. Lisboa: UNESCO. actual. 30 Agosto 2006. [Consult. 24/09/2006]. Disponível na WWW: <URL: http://www.unesco.org/culture/lea/>

UNITED NATIONS (2006) – **Population Division**. [em linha]. New York: United Nations. [Consult. 18/08/06]. World Urbanization Prospects: The 2005 Revision Population Database. Disponível na WWW: <URL: http://esa.un.org/unup/index.asp?panel=1>

VON MEISS, Pierre (1990) – **Elements of architecture: from form to place**. Pref. Kenneth Frampton e Franz Oswald. 1ª ed. London [etc.]: E & FN Spon.

WILSON, Brent; HURWITZ, Al e WILSON, Marjorie (2004) – **La enseñaza del dibujo a partir del arte**. Barecelona: Paidós.

XAVIER, Jorge Barreto (Coord.) (2004) – **Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura**. [Lisboa]: Ministério da Cultura e Minstério da Educação. Grupo de trabalho criado pelo Despacho Conjunto n.º 1062/3003 DR – 2ª Série de 27 de Novembro.

Anexos

Índice de Anexos

Anexo 1| “**Caldas da Rainha invadida por arte durante uma semana.**” Notícia do Jornal Público.pt, de 16/05/2005, escrita por Rui Tibério.

Anexo 2| “**Cerveira substitui vacas por cervos**”. Notícia da Rádio Renascença online, de 02/09/2006.

Anexo 3| “**Vaca Piu-Piu vandalizada no primeiro dia de exposição da Cow Parade.**” Notícia do Diário de Notícias online, de 15/05/2006, escrita por Susana Leitão.

Anexo 4| “**Vandalismo no Parque D. Carlos I.**” Notícia publicada na Gazeta das Caldas e no site Oeste Online, em Junho de 2005, escrita por Pedro Antunes.

Anexo 5| “**Estátua furtada de praça no Porto estava aos pedaços num sucateiro.**” Notícia do Jornal de Notícias online, de 22/12/2006, escrita por Nuno Miguel Maia

Anexo 6| “**Vaca Cowpyright desaparece de noite no Campo Pequeno.**” Notícia do Diário de Notícias online, de 19/05/2006, escrita por Susana Leitão

Anexo 7| “**Escultura “incómoda” retirada de rotunda.**” Notícia publicada na Gazeta das Caldas e no site Oeste Online, em Agosto de 2004, escrita por Pedro Antunes.

Anexo 8| “**Monumento ao forcado dá polémica em Vila Franca.**” Notícia do Jornal Público.pt, de 24/07/2005, escrita por Jorge Talixa.

Anexo 9| “**Emigrantes com "porta de entrada" nas Caldas.**” Notícia publicada na Gazeta das Caldas e no site Oeste Online, em Agosto de 2001, escrita por Pedro Antunes.

Anexo 10| “**Is this art that should stay or graffiti that needs to be removed?**” Texto publicado no site http://www.askbristol.com que perguntava aos cidadãos de Bristol se o graffiti de Banksy deveria ficar ou ser removido.

Anexo 11| “**Naked man mural allowed to stay.**” Notícia da BBC News que dava conta que o graffiti de Banksy tinha sido autorizado pelos cidadãos de Bristol a ficar, publicada em 19/07/2006.

Anexo 12| **Grelha de registo de observação da aplicação do teste piloto.**

Anexo 13| **Questionário aplicado aos alunos. Versão final.**

Anexo 14| **Pedido de autorização para a aplicação dos questionários dirigido aos Conselhos Executivos das escolas.**

Anexo 15| **Instruções para a aplicação dos questionários.**

Anexo 1

“Caldas da Rainha invadida por arte durante uma semana.”

As 150 manifestações artísticas decorrem em casas, bares, lugares públicos ou na rua

Caldas da Rainha invadida por arte durante uma semana

16.05.2005 - 08h50 Rui Tibério

A partir de hoje e até sexta-feira decorre o Caldas Late Night (CLN), um evento onde os alunos da Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha (ESAD) partilham com a cidade manifestações de arte com as mais diversas formas e em locais como casas particulares, bares, lugares públicos, na escola ou na rua. As noites são fechadas com uma festa na escola, que se prolonga madrugada fora.

O Late Night surgiu de forma espontânea em 1997, para permitir aos alunos a partilha dos seus trabalhos com a população. Por outro lado, visava fomentar e motivar projectos de carácter livre e experimental e estabelecer comunicação entre criadores e públicos.

Até 2003 durava apenas uma noite, mas há dois anos teve que se estender o evento. "O CLN foi ganhando proporções maiores por ter cada vez mais público. As pessoas chegavam a esperar horas para subir a um terceiro andar para ver uma manifestação", conta Lino Romão, da organização.

Este ano serão, em média, 30 manifestações artísticas por dia, entre instalações, hapenings, performances, exposições, trabalhos de multimédia, eventos de fotografia, produções de vídeo documental ou ficcional, alem de vários concertos. "Tudo com uma linguagem moderna e vanguardista", refere a organizador, que acrescenta que esta é uma forma de os alunos partilharem os trabalhos que fazem nas várias cadeiras ao longo do ano lectivo.

Estas intervenções não se confinam a um espaço, mas estendem-se por toda a cidade, incluindo as casas particulares onde residem os estudantes. Nestas situações, a "partilha" será só até à meia-noite, para não incomodar os restantes moradores. Depois, decorrerão eventos em todos os lugares possíveis: em bares, no largo com a estátua da Rainha D, Leonor, junto ao Hospital Termal, na zona central da Praça da República, no Centro de Juventude local ou no Parque D. Carlos I, entre outros. "Na escola, ao longo de toda a semana, teremos 12 bandas amadoras constituída por alunos ou ex-alunos da ESAD", informa Lino Romão.

Site com mapas diários

Na festa de encerramento da edição passada do CLN estiveram cerca de quatro mil pessoas, sendo os principais "clientes" amigos dos cerca de 1.500 alunos da escola e "estudantes de artes de vários pontos do país. O Caldas Late Night já tem uma forte identidade no circuito alternativo de arte contemporânea", garante o mesmo elemento.

A iniciativa deste ano tem o tema "o centro em toda a parte" e termina com uma mega-festa na escola, na sexta-feira, com três pistas de dança e manifestações artísticas durante toda a noite. Será colocado on-line um mapa dos eventos, em "www.cln2006.org".

O Caldas Late Night, apesar de ser baseado no mesmo conceito do "Fora de horas" de Lisboa, acaba por resultar melhor: "Este tipo de evento não funciona tão bem nas grandes cidades, porque lá é complicado deixar entrar em casa pessoas que não se conhece, além de haver o problema das distâncias. Aqui, é visto como uma coisa comunitária, e já é uma das imagens da escola", diz Lino Romão.

Anexo 2

“Cerveira substitui vacas por cervos”.

Cerveira substitui vacas por cervos

Fiel ao ditado "Em Roma, sê romano", Vila Nova de Cerveira trocou as vacas pelos cervos, que estiveram na origem do nome do município e abriu uma"hart parade".

02-09-2006/09:32

Segundo Henrique Silva, director da Bienal de Arte de Cerveira e "responsável" pela inovadora iniciativa, a "hart parade" integra 12 grupos escultóricos com cervos, elaborados por 10 escultores e pintores, no âmbito de um "workshop" de resinas que decorreu entre 14 e 26 de Agosto, naquela localidade.

"No total, são 15 cervos, com dimensões que variam entre um e dois metros e com diferentes cores e feitios", referiu.

As esculturas começaram a ser colocadas em 28 de Agosto no jardim fronteiro à Praça do Município, baptizado de Jardim de Chagny em homenagem à localidade francesa com o mesmo nome geminada com Vila Nova de Cerveira. Os últimos trabalhos foram colocados na sexta-feira.

A "cow parade à moda de Cerveira" vai ficar patente até ao final de Setembro e transferida depois, com carácter definitivo, para o espaço exterior do Aqua-Museu do Rio Minho, no mesmo concelho.

Os trabalhos, organizados durante o "workshop" sugestivamente denominado "Em Cerveira, as vacas são cervos", têm a assinatura do próprio Henrique Silva e ainda de Acácio Carvalho, Álvaro Queirós, Carlos Barreira, Eduardo Pinto, Emília Alírio, Manuela Bronze, Margarida Leão, Miguel Dalte e Paulo Moura.

"As esculturas têm uma estrutura em ferro, levando depois uma rede de suporte, lã em vidro e, por cima, resina colorida", explicou o director da Bienal.

Link desta notícia:
http://www.rr.pt/noticia.asp?idnoticia=174642

Clique aqui para imprimir esta notícia	Clique aqui para fechar esta janela

Esta notícia foi impressa a partir do Site da **Rádio Renascença Online** (http://www.rr.pt).

© 1997 - 2006 - Rádio Renascença Lda.
Todos os direitos reservados
Política de Privacidade

Anexo 3

"Vaca Piu-Piu vandalizada no primeiro dia de exposição da Cow Parade."

Diário de Notícias

http://dn.sapo.pt/2006/05/15/cidades/vaca_piupiu_vandalizada_primeiro_de_.html

Vaca Piu-Piu vandalizada no primeiro dia de exposição da Cow Parade

Susana Leitão

Ainda a Vaca Piu-Piu não estava exposta havia 24 horas na Praça do Rossio, Lisboa, e já tinha sido completamente vandalizada. Alguém durante a noite arrancou a cabeça a três das quatro galinhas que compõem a escultura, assim como as unhas.

"Isto é uma vergonha. Estou indignadíssima", desabafou ao *Diário de Notícias* Irene Guerreiro. Esta lisboeta, que não conseguiu conter as lágrimas ao ver "tamanho acto de vandalismo", diz estar "furiosa. Não há respeito pela arte em Portugal. Já vi uma manifestação cultural como esta no Luxemburgo e não aconteceu nada disto".

Ontem, durante todo o dia foram muitos os curiosos que desceram à Baixa Pombalina para ver a exposição. Mas foi a Piu-Piu que atraiu todas as atenções. "Uma selvajaria. Isto não vai durar muito tempo. E ainda faltam os *graffiti*", ironizou a família Forte, que veio de Massamá para ver a CowParade. E como o dia era de Primavera "viemos a pé de lá de cima do Marquês, fomos ao Chiado e agora estamos de regresso".

"Isto é para países civilizados", diz Arsénio Cavaleiro. Depois de observar durante alguns minutos o movimento à volta da vaca Piu-Piu, este lisboeta frisa que "a única solução era as obras estarem dentro de uma cúpula acrílica e com rede electrificada à volta. Até as crianças se montam em cima das vacas", diz.

As beldades bovinas podem ser vistas nas ruas de Lisboa até finais de Agosto. A 30 de Setembro, caso sobrevivam às noites quentes de Verão, serão leiloadas.

Anexo 4

“Vandalismo no Parque D. Carlos I.”

Caldas da Rainha
Vandalismo no Parque D. Carlos I
Divulgado/publicado no(a) na Gazeta em Junho de 2005

A estátua do pintor José Malhoa foi uma das peças vandalizadas no passado fim-de-semana no Parque D. Carlos I. Durante a madrugada de sexta para sábado, dia 11, desconhecidos entraram no parque e pintaram com tinta de esmalte cinco estátuas junto ao Museu Malhoa, tendo ainda danificado diverso equipamento no Parque. A polícia está agora a investigar este caso, mas não existem testemunhas.

http://www.oesteonline.pt/pedroantunes/noticias/show.asp?jrn=2&id=9526 em 30-01-2006

Anexo 5

“**Estátua furtada de praça no Porto estava aos pedaços num sucateiro.**”

Jornal de Notícias
http://jn.sapo.pt/2006/12/22/ultima/estatua_furtada_praca_porto_estava_p.html

Estátua furtada de praça no Porto estava aos pedaços num sucateiro

Uma escultura em bronze da autoria do escultor José Rodrigues foi furtada anteontem à noite da Praça de Lisboa, no Porto, por indivíduos que a venderam por pouco mais de 100 euros a um sucateiro. A obra de arte, com mais de 300 quilos de peso, foi recuperada poucas horas depois pela Polícia Judiciária (PJ) do Porto, mas já estava completamente retalhada e pronta a ser fundida. Foram detidos um dos autores do furto e o sucateiro receptador do material.

De acordo com informações recolhidas pelo JN, a estátua, designada como "A Anja", foi desmontada com uma rebarbadora, o que torna praticamente inviável a sua reconstituição.

O furto e o transporte da obra de arte terão sido efectuados por mais do que uma pessoa, ainda que, como vendedor, só tenha sido detido um indivíduo. Foi ainda usada uma viatura. Porém, antes de a escultura chegar às instalações de um sucateiro localizado no Grande Porto, passou pelas mãos de um receptador residente nas imediações do Bairro S. João de Deus, no Porto, que a transaccionou pouco depois.

A venda, a revenda e a destruição da escultura aconteceram de forma extraordinariamente rápida. De tal forma que, quando os inspectores da PJ a localizaram, já estava aos pedaços. Mesmo assim, chegaram a tempo de impedir que o bronze fosse derretido, tornando impossível estabelecer uma relação com o crime.

Ao que apurou o JN, os pouco mais de 100 euros que renderam a venda do metal seriam destinados à aquisição de drogas pelos suspeitos, referenciados pela PJ como toxicodependentes. **Nuno Miguel Maia**

Notícia de 22 de Dezembro de 2006, sexta-feira, o roubo aconteceu na quarta-feira, dia 20 de Dezembro.

Anexo 6

“Vaca Cowpyright desaparece de noite no Campo Pequeno.”

Diário de Notícias

http://dn.sapo.pt/2006/05/19/cidades/vaca_cowpyright_desaparece_noite_cam.html

Vaca Cowpyright desaparece de noite no Campo Pequeno

Susana Leitão

Depois de a vaca Piu-piu ter sido vandalizada a ponto de ter que ser totalmente reparada, chegou a vez da vaca Cowpyright. A vaca número 24, exposta no Campo Pequeno, desapareceu na madrugada de quarta-feira, divulgou ontem a organização da Cow Parade. Segundo o Comando Metropolitano da PSP de Lisboa, não foi apresentada qualquer queixa sobre o desaparecimento da vaca. "O que existe é uma participação de alguém que diz que viu alguém a levar a vaca", explica fonte oficial da PSP.

A empresa patrocinadora desta obra garante não se tratar de uma estratégia de *marketing*, mas admite ter virado a seu favor este "acto de vandalismo. Foi uma feliz coincidência". Ao *Diário de Notícias,* Luís Rasquilha, director de *marketing* da Marketeer, garantiu que se a vaca não aparecer até domingo "vamos construir outra, que será criada pelo mesmo artista". No entanto, ainda não está decidido se será igual à desaparecida ou uma nova criação.

Em comunicado, a organização lamenta o desaparecimento do "animal" e garante que o furto foi testemunhado por várias pessoas: "O desaparecimento deste bovino foi detectado por várias pessoas, que em colaboração com a organização, foi participado às autoridades competentes, estando as mesmas, a fazer todos os esforços para encontrar a vaca desaparecida", lê-se no documento. A verdade é que quem levou a Cowpyright não deixou para trás quaisquer provas do 'crime', arrastando consigo um "animal" cujo peso ronda os 65 quilos e uma base de betão de 350.

Por sua vez, Paulo Marcelo lembra a correria que foi o processo criativo que deu origem ao "animal": "Tive de viver 10 dias em Lisboa para a terminar, vivo em Santa Maria da Feira." Quanto ao nome, "brinquei com o nome, até porque acho que é importante num evento como este falar em direitos de autor", explicou. Entretanto, Paulo Marcelo diz que confia em todos os lisboetas para encontrar a sua vaca.

Também a organização da iniciativa apela, " a todos os cidadãos, em particular aos taxistas que se mostraram empenhados em encontrar a vaca Cowpyright, que reúnam esforços para devolver à cidade de Lisboa uma das obras que integram o maior evento de arte pública contemporânea realizado em Portugal".

A empresa patrocinadora da vaca coloca hoje um anúncio a apelar à colaboração de todos e a oferecer uma recompensa a quem encontrar a vaca. Falta revelar o valor do prémio.

Anexo 7

“Escultura “incómoda” retirada de rotunda.”

Caldas da Rainha
Escultura “incómoda” retirada de rotunda
Divulgado/publicado no(a) Gazeta das Caldas em Agosto de 2004
Uma escultura de um artista coreano, realizada durante um dos simpósios, foi retirada da rotunda do Largo da Juventude, no bairro das Morenas, por ser contestada por alguns dos moradores. Esta tinha sido deslocada do seu local inicial devido à ruptura de uma conduta de água
A Câmara cedeu assim às pretensões de algumas pessoas que nunca gostaram de ver a peça instalada junto às suas casas por considerarem que a barbatana do peixe esculpido se parece com um “corno”.
Segundo a vereadora Maria da Conceição, “através da Junta de Freguesia de Santo Onofre tivemos a informação de que havia alguns moradores a quem a peça não lhes agradava e que consideravam mesmo ser um pouco ofensiva”.
A vereadora ainda diz que a saída de escultura daquele local não é um facto consumado e que esta poderá mesmo voltar, mas tudo dependerá do processo de diálogo que a Junta de Freguesia irá ter com os moradores.
“A arte não deve ser assim, para chocar as pessoas. Não queremos que as peças sejam um motivo de discórdia e sim um motivo aglutinador com as quais as pessoas se sintam bem”, disse Maria da Conceição, considerando que nem com uma placa identificava e explicativa da peça seria suficiente para serenar os ânimos destes habitantes.
Quem viu com satisfação o camião da Câmara levar a escultura do seu bairro foi Arlete Veiga. “Havia quem dissesse que era a língua de veneno das pessoas do Bairro das Morenas”, comentou.
A morar mesmo em frente da rotunda, a munícipe prefere que a Câmara coloque no local algo mais bonito ou então que apenas faça um arranjo na rotunda que ficou sem condições depois da ruptura da conduta de água.
Outra moradora do bairro, Susana Sousa, tem uma opinião diferente. “Primeiro as pessoas têm que entender o que é esta escultura e dar o seu devido valor”, afirmou. Entende, por isso, que é um erro que se retire a peça deste local. “Esta zona está um bocado degradada em relação ao resto da cidade e a escultura sempre dava um melhor aspecto à rotunda”.
A solução poderá passar pela colocação de uma outra escultura naquele local, mas tudo dependerá das disponibilidades porque o espaço é pequeno. “Nós escolhemos precisamente aquela peça porque se adaptava ao espaço disponível”, explicou Maria da Conceição.

Esculturas vão ter parque nas Caldas
No último simpósio de escultura foram produzidas oito esculturas para o qual ainda não existe nenhum destino escolhido.
Algumas delas poderão ser instaladas no Parque de Esculturas que a autarquia pretende criar no espaço do Parque D. Carlos I onde funcionou o parque de campismo da Orbitur.
É o próprio presidente da Câmara que tem mantido conversações com o Centro Hospitalar no sentido de criar ali o parque de esculturas como forma de ligar todos os museus da cidade.

Algumas das peças que ali poderão ser instaladas estão neste momento colocadas na Foz do Arelho em condições que se têm vindo a degradar. No caso das esculturas que continuarem na Avenida do Mar, será criada uma base de suporte mais estável.

http://www.oeste.online.pt/pedroantunes/noticias/show.asp?jrn=2&arq=2004&id=6881 em 30-01-2006

Anexo 8

“Monumento ao forcado dá polémica em Vila Franca.”

A arte dos forcados

Vila- Franca- Monumento ao forcado dá polémica em Vila Franca. Jorge Talixa.
Público. 2005/07/24.

"O projecto de instalação de um monumento de homenagem aos forcados no espaço situado entre Praça de Toiros Palha Branco e o parque urbano de Vila Franca de Xira está envolto em polémica. A escultura escolhida pelo júri do concurso organizado pela Câmara local não agradou ao Grupo de Forcados vila-franquense, que não se identificaram com a imagem estilizada criada pelo autor.[...]
Maria da Luz Rosinha (PS), presidente da edilidade vila-franquense, explicou, na última reunião da autarquia, que o júri do concurso promovido para escolher a escultura seleccionou um trabalho de Manuel Patinha, artista plástico já com várias obras colocadas no concelho. O trabalho representava uma pega de forma estilizada e motivou uma assembleia do Grupo de Forcados, em que participou o edil e foi manifestada a preocupação dos forcados que 'não se sentiam representados naquele trabalho'.
Admitindo que esta era uma situação 'incómoda' e 'delicada', tendo também em conta que a câmara convidara algumas personalidades para o júri que poderiam ficar 'melindradas' e que não faria muito sentido homenagear os forcados com uma obras em que estes não se revêem [...] A autarca socialista acrescentou que, depois de vários contactos com as partes envolvidas, conseguiu um consenso no sentido de que a escultura seleccionada venha a integrar uma triologia a colocar noutro local e que a câmara venha a contactar o escultor José Franco de Sousa, indicado pelo Grupo de Forcados, que já tem desenvolvido obras desta natureza, para fazer o monumento previsto
para a zona da praça de touros. Alves Machado, vereador da CDU, observou que o processo não terá sido tramitado da melhor forma e que esta conciliação de vontades com o grupo poderia ter surgido logo no início."

Anexo 9

“Emigrantes com "porta de entrada" nas Caldas.”

Emigrantes com "porta de entrada" nas Caldas
Divulgado/publicado no(a) Gazeta das Caldas em Agosto de 2001

Escultor Antonino Mendes

O Monumento do Emigrante inaugurado no passado dia 3 de Agosto agradou aos emigrantes caldenses presentes na cerimónia, depois de saberem o que este simboliza. A enorme "porta" colocada na entrada sul das Caldas, não reflecte à partida o seu significado, mas transmite de imediato uma imagem de dimensão e força.

O autor do monumento foi o escultor Antonino Mendes que explicou ser este um projecto de escultura contemporânea "onde procurei dignificar a figura do emigrante". O escultor acha que o emigrante era um pouco visto como "um coitado que sai de malinha na mão. O emigrante hoje não é isso. Hoje é uma pessoa muito importante para o seu país".

Por isso procurou dar grandeza e dignificar os emigrantes através de cada um dos elementos do monumento. A porta de sete metros composta por cinco blocos de granito, é a porta onde o emigrante sai e entra "pela porta grande".

Este ano Fernando Costa esteve presente na festa de aniversário da ARC, nos EUA, onde apresentou a maqueta do novo projecto que foi aprovado pelos emigrantes deste país. Depois há uma escada que simboliza o subir na vida.

Como os emigrantes estão espalhados pelos cinco continentes, há cinco paralelepípedos que correspondem a esses continentes à volta de uma mesa. "As cinco pedras correspondem a cinco bancos à volta da grande mesa, onde a família emigrante se reúne", explicou.

Antonino Mendes inspirou-se na Festa do Emigrante do ano passado, que se realizou em Salir do Porto. "Foi aí que ouvi falar na família emigrante, para a qual foi concebido este projecto", disse.

O primeiro escolhido para realizar esta obra foi o escultor António Fragoso, que por problemas de saúde que se vinham a arrastar desde há vários anos, não conseguiu concretizar antes da sua morte. Foi um seu discípulo quem acabou por fazer um trabalho diferente, mas que parece recolher a unanimidade de todos.

Estes contratempos causaram vários atrasos na construção do monumento que havia sido proposto pela Associação Regional Caldense há 12 anos. Os dirigentes da associação chegaram a "desesperar" com o tempo que a obra demorou a estar feita, mas compreendem os motivos que levaram a esse atraso.

A obra custou 16 mil contos (79.807 euros), com a ARC a contribuir com quatro mil contos (19.951 euros), dividido em duas tranches, uma delas entregue há sete anos atrás. O dirigente gostou muito do monumento, porque lhe agradou o simbolismo inerente. A Associação Regional Caldense existe há 19 anos e tem mais de 500 sócios. Anualmente dão bolsas de estudo aos filhos emigrantes caldenses e contribuem com dinheiro para muitas obras no concelho.
Foi com satisfação que viram o imponente monumento instalado na rotunda da EDP, na entrada sul das Caldas. A autarquia deliberou já que o local vai ficar com o nome de Praça do Emigrante, estando a ser preparada a placa para ali instalar.
"É um dia maravilhoso para mim, para a associação e para os emigrantes", repetia Américo Rodrigues, presidente da ARC, que voltou dez anos depois às Caldas da Rainha para assistir à inauguração do monumento. "Encontrei Caldas totalmente diferente. Está uma cidade maravilhosa. Nunca pensei que pudesse estar assim", disse. Não tinha voltado às Caldas tanto por motivos pessoais, como profissionais. "A vida de emigrante é difícil. Nós adaptamo-nos, criamos raízes e ficamos mais por lá. Mas com um motivo como este tinha que vir", explicou.
Tem dois filhos que nasceram nos Estados Unidos e uma filha que nasceu nas Caldas, já estão todos radicados lá. "Eu penso que os meus filhos ficam lá. O único que pode voltar sou eu. Pelo menos passar férias durante uns três meses por ano", disse o comerciante emigrado.
O presidente da Associação Regional Caldense destacou que neste dia se juntam os emigrantes caldenses da França, Alemanha, Estados Unidos, Suíça e de outros países. Américo Rodrigues faz parte da direcção há vários anos e foi eleito este ano como presidente.
Francisco Antunes, antigo dirigente da associação, também elogiou a obra feita na rotunda da EDP. "Este monumento faz-me lembrar todos aqueles emigrantes que saíram daqui há muitos anos atrás. Aqueles que cruzavam fronteiras e atravessavam os mares nos porões dos barcos", disse. O empresário lembrou que nos dias de hoje Portugal acolhe imigrantes de outros países e as Caldas também pode agora receber os emigrantes que um dia deixaram o país.
O presidente da Câmara lembrou que deve haver mais de sete mil caldenses emigrados em todo o mundo. Como um "imigrante" nas Caldas, porque nasceu em Leiria, Fernando Costa dedicou também o monumento a todos os que vieram de fora viver para esta cidade. "Metade das pessoas que aqui vivem nasceram fora das Caldas. São imigrantes como eu e sentem-se bem ao pé destas colunas do monumento", referiu.
O autarca aceita que nem toda a gente goste do monumento, porque nunca há unanimidade em termos de gosto. "Este é o mais expressivo, sobretudo pela sua dimensão, força, beleza e naturalidade", disse.

http://www.oeste.online.pt/pedroantunes/noticias/show.asp?jrn=2&arq=2001&id=1064 em 30-01-2006

Anexo 10

“Is this art that should stay or graffiti that needs to be removed?”

Is this art that should stay or graffiti that needs to be removed?

A new Banksy has surfaced on the streets of Bristol. The image has appeared on the end building of Frog Street, looking out onto Park Street. The building is owned by Bristol City Council who are asking for your help to decide whether or not to remove it.

Some people feel that graffiti is a vibrant urban art form, others regard it as an expensive eyesore that costs millions a year to remove and helps add to the run-down and unsafe atmosphere of certain areas. Graffiti is classified as anti-social behaviour and has led a number of “taggers” being given custodial sentences.

What do you think? Should Banksy be praised or prosecuted?

Defining the problem

Graffiti has been defined by wikipedia as: ".. a type of deliberately inscribed marking made by humans on surfaces, both private and public. Graffiti can also refer to website defacements; however, it usually takes the form of publicly painted art, drawings or words."

The antisocial behaviour act introduced a £50 fixed penalty notice for people caught commiting minor graffiti and made it illegal to sell spray paint to people under 16. In addition, the council has been given certain powers to make sure that graffiti is removed from certain buildings (such as educational establishments) and items such as street furniture.

Bristol City's Council's policy on dealing with graffiti is that the council will:

"... endeavour to remove any Graffiti from the adopted Highway. Racist / offensive graffiti will normally be removed within 48 hours (excluding weekends), all other graffiti will normally be removed where possible within five working days, unless specialist arrangements are required for removal."

It is estimated that Bristol's council tax payers are spending around £99,000 per year on the removal of graffiti in the city. Graffiti such as 'tagging' can be seen in all parts of the city and along many major roads but the council is now trying to take a more proactive approach by increasing the amount of cleaning. More information can be found on the council's website, including information of how to report graffiti, at www.bristol-city.gov.uk/graffiti

Street art

Street art has become a form of global public culture. More and more people now participate in street art, not just in Bristol, but in places like London, New York, Berlin, Tokyo, and Rio de Janeiro. There are magazines and art galleries devoted to street art. Even some large corporations have noticed and are looking at using street art as a way to reach young and design-conscious consumers. Although he does not claim to be creating art, Banksy is often included within this movement and is claimed to be the most celebrated graffiti artist in the UK.

Bristol City Council has also commissioned a form of street art with the introduction of murals such as the one pictured opposite. It is hoped that this will discourage tagging and the kind of graffiti that people find offensive. In addition, the council is considering introducing dedicated graffiti boards in certain parts of the city, eg Easton, and also employing a graffiti artist to work with young people to develop their skills.

What can you do?

The council would like your views and help in deciding how to deal with instances of 'street art'. Should this new Banksy image be prosecuted or praised? What should be our definition of graffiti and are there circumstances where graffiti is acceptable? Should the council provide more opportunities for graffiti or street art, and if so, how should it provide and regulate those? What are your views on the murals?

http://www.askbristol.com/article_desc.asp?ArtID=81&custid=1 em 29-06-2006

Anexo 11

“Naked man mural allowed to stay.”

'Naked man' mural allowed to stay

A piece of graffiti by Bristol artist Banksy has been allowed to stay after what the city council described as "overwhelming support" from the public.

The stencilled image shows a woman in her underwear standing behind a suited man leaning out of a window, and a naked man hanging onto the ledge.

The public was invited to decide whether it should stay on the side of a building on Park Street or be removed.

An internet discussion forum showed 97% of submitters supported the work.

Many people who logged on highlighted the fact that Banksy is a Bristolian, and that his work "brightened up" the urban environment.

However, the council warned the support of the Banksy piece is not support of graffiti in general, and an extra council team has recently been created to tackle graffiti.

> **The decision to keep this Banksy image is not a green light for more graffiti in the city**
> Councillor Gary Hopkins

Only six people on the AskBristol forum wanted to see Banksy's latest contribution removed.

Three of these argued the work might encourage imitators and other graffiti that was less desirable; the others said graffiti of any sort made the city look scruffy.

"It is fantastic that Bristol's residents have felt so strongly about it as a work of art that they have been encouraged to register their views," said councillor Gary Hopkins.

"I have seen it bring a smile to people's faces as they stop to appraise it, so I personally am pleased that Bristol wants it to stay.

"I stress that the decision to keep this Banksy image is not a green light for more graffiti in the city."

Story from BBC NEWS:
http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/uk_news/england/bristol/somerset/5193552.stm

Published: 2006/07/19 07:08:28 GMT

© BBC MMVII

Anexo 12

Grelha de registo de observação da aplicação do teste piloto.

Aplicação do questionário | Teste piloto

Grelha de registo de observação

Escola	
Ano de escolaridade	
N.º de alunos que preencheram	
Hora de início	
Hora em que acabou o primeiro aluno	sem desenho:
	com desenho:
Hora em que acabou o último aluno	
Tempo médio	

Foram lidas as instruções iniciais?

Foi lido todo o questionário?

Que instruções foram dadas pelo professor no inicio do questionário?

Os alunos sentiram falta de instruções no questionário para responder às perguntas? Em que perguntas?

Que conceitos o professor teve de esclarecer aos alunos?

Os alunos tiveram dificuldades de interpretação das perguntas? (assinalar o n.º das perguntas)

- devido à construção gramatical:

- devido a problemas de layout:

- devido a palavras ou conceitos desconhecidos dos alunos:

Perguntas que maioritariamente ficaram sem resposta:

Perguntas em que os alunos não respeitaram as instruções:

Perguntas que suscitaram desinteresse:

Perguntas que suscitaram maior interesse:

Comentários mais significativos dos alunos ao longo do preenchimento do questionário:

Outros dados de interesse:

Notas:

Anexo 13

Questionário aplicado aos alunos. Versão final.

Estamos a realizar um estudo sobre a relação dos alunos com o meio onde vivem. Queremos saber o que vês, como vês, e o que sentes em relação às coisas que estão à tua volta no teu dia-a-dia. Por isso pedimos a tua colaboração para responderes a estas perguntas, que são da maior importância para a realização deste estudo.

Pedimos-te que tenhas em atenção as seguintes indicações:

1. Lê com atenção cada pergunta antes de responder;
2. Este questionário é **anónimo**, pelo que **não deves escrever o teu nome** em nenhum local;
3. Deves responder a todas as questões, excepto se houver indicações em contrário;
4. Lembra-te que **não há respostas certas nem respostas erradas** neste questionário;
5. Se tiveres dúvidas na interpretação de alguma pergunta **pede ajuda ao teu professor**;
6. Desenha uma linha em volta das palavras que não conheças ou não saibas o seu significado.

---

1. Nome da tua escola: ____________________

2. Localidade onde se situa a escola: ____________________

3. Ano de escolaridade que frequentas: 5º ano ☐ 6º ano ☐

4. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

5. Quantos anos tens? ____________________

6. Qual a tua nacionalidade? ____________________

7. Qual a profissão dos teus pais?

Mãe: ____________________ Não sei ☐
Pai: ____________________ Não sei ☐

8. Qual a escolaridade dos teus pais? (até que ano eles andaram na escola)

Mãe: 1º ciclo (até à 4ª classe) ☐ Secundário (até ao 12º ano) ☐ Não sei ☐
2º Ciclo (até ao 6º ano) ☐ Licenciatura ☐
3º ciclo (até ao 9º ano) ☐ Mestrado ou Doutoramento ☐

Pai: 1º ciclo (até à 4ª classe) ☐ Secundário (até ao 12º ano) ☐ Não sei ☐
2º Ciclo (até ao 6º ano) ☐ Licenciatura ☐
3º ciclo (até ao 9º ano) ☐ Mestrado ou Doutoramento ☐

9. Onde moras?

na mesma localidade da escola ☐
numa localidade próxima da escola ☐
numa localidade longe da escola ☐

10. Habitualmente, como te deslocas para a escola?

a pé ☐
de carro ☐
de transportes públicos ☐
sozinho ☐ em grupo de amigos ☐ com familiares ☐

11. Quanto tempo demoras (mais ou menos) no caminho de casa para a escola?

menos de 10 min ☐
entre 11 e 20 min ☐
entre 21 e 30 min ☐
mais de 30 min ☐

12. Nos teus passeios ou no caminho para a escola, costumas reparar no que te rodeia?

habitualmente reparo ☐
muitas vezes reparo ☐
raramente reparo ☐
nunca reparo ☐

13. O que costumas ver com mais atenção?
(Podes assinalar mais do que uma resposta)

as pessoas ☐
as casas e os prédios ☐
os jardins e as árvores ☐
as ruas, estradas e avenidas ☐
os carros ☐
a publicidade ☐
as esculturas e as estátuas ☐
os monumentos ☐
os grafitis ☐
a calçada ☐
os azulejos ☐

14. Com certeza que já ouviste a expressão "Obra de Arte".
Assinala na lista abaixo o que para ti pode ser uma Obra de Arte.
(Podes assinalar mais do que uma resposta)

pintura ☐
escultura ☐
fotografia ☐
estátua ☐
monumento ☐
gravura ☐
calçada à portuguesa ☐
desenho ☐
grafiti ☐
painel de azulejos ☐
alto e baixo relevo ☐
arquitectura ☐

15. Já estiveste em frente a uma obra de arte? Sim ☐ Não ☐
(Se respondeste **NÃO** passa à pergunta 16)

15.1 Assinala todos os locais onde já estiveste em frente a uma obra de arte.
(Podes assinalar mais do que uma resposta)

num museu ou galeria ☐
numa rua ou avenida ☐
na tua escola ☐
numa praça ☐
numa rotunda ☐
no teu bairro ☐
no caminho casa-escola ☐
num parque ou jardim ☐

16. Assinala se Concordas **(C)** ou Discordas **(D)** com as seguintes afirmações:

	C	D
As obras de arte são aquelas que são feitas pelos artistas	☐	☐
As obras de arte são apenas aquelas que estão nos museus e galerias de arte	☐	☐
Existem obras de arte colocadas nas ruas, praças, avenidas, etc.	☐	☐
Os espaços urbanos ficam mais bonitos quando têm obras de arte	☐	☐
As obras de arte nos espaços urbanos não têm qualquer utilidade	☐	☐

17. Ao olhares para uma obra de arte…

(Assinala as respostas que te parecerem mais adequadas)

	Sempre	Quase sempre	Raras Vezes	Nunca
percebes o que estás a ver				
reparas em todos os pormenores				
dás atenção ao que está à volta da obra				
sentes necessidade de conhecer o artista e outras obras suas				

18. Já alguma vez ouviste falar de "Arte Pública"? Sim ☐ Não ☐

19. Mesmo que nunca tenhas ouvido esta expressão, dá-nos a tua opinião sobre o que achas que pode ser Arte Pública ? (Assinala apenas **UMA** resposta)

É a arte que é encomendada pelo estado ☐
É a arte que está nos museus ☐
É a arte que está nas ruas, praças, avenidas, etc. ☐
Não faço ideia o que é ☐

20. Achas que as peças colocadas nas ruas, praças, avenidas, etc. podem ser consideradas "obras de arte"?

Sim ☐ Não ☐

21. Observa com atenção as seguintes imagens.

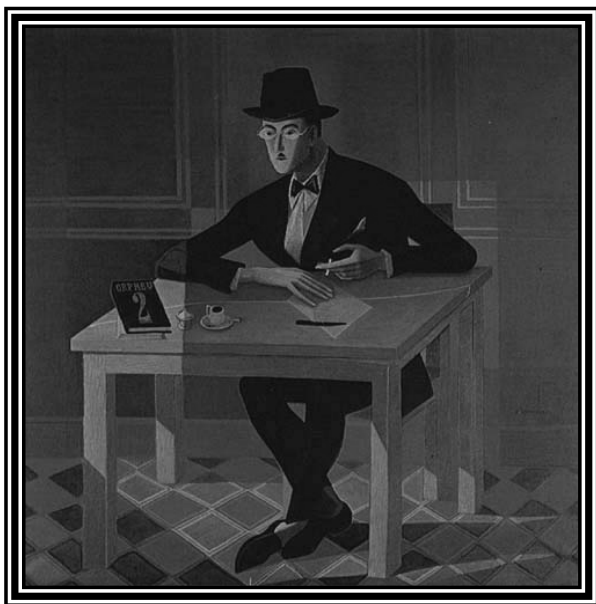



Fig. 1

Fig. 2

21.1 Para ti, alguma destas imagens é uma obra de arte pública?
(Assinala apenas **UMA** resposta)

a figura 1 ☐
a figura 2 ☐
as duas ☐
nenhuma ☐

21.2 Para ti, as figuras da página anterior representam:
(Assinala apenas **UMA** resposta para cada figura)

Fig.1

uma pintura	☐
uma escultura	☐
uma estátua	☐
um grafiti	☐
um painel de azulejos	☐
um relevo	☐
uma fotografia	☐

Fig. 2

uma pintura	☐
uma escultura	☐
uma estátua	☐
um grafiti	☐
um painel de azulejos	☐
um relevo	☐
uma fotografia	☐

22. Quando estás a olhar para uma peça colocada numa rua o que te chama mais à atenção?
(Podes assinalar mais do que uma resposta)

as cores	☐
o tamanho	☐
a forma	☐
a estrutura	☐
as figuras	☐
a textura	☐
o tema	☐
o material de que é feita	☐
a sua colocação naquele local	☐

23. Na tua opinião, as obras de arte colocadas nas ruas, praças, avenidas, etc. servem para:
(Assinala apenas **UMA** resposta)

tornar os espaços mais bonitos	☐
que os artistas possam mostrar o seu trabalho	☐
que as pessoas possam ter um maior contacto com a arte	☐
não faço ideia para que servem	☐
não têm qualquer utilidade	☐

24. Observa com atenção a fotografia seguinte e responde às questões:

Foto 1

24.1 Na tua opinião, a escultura da Foto 1 (na página anterior) é:
(Assinala com uma cruz **(X)** o adjectivo que considerares mais adequado para a tua resposta)

alegre	☐	ou	☐	triste
leve	☐	ou	☐	pesada
bonita	☐	ou	☐	feia
bem localizada	☐	ou	☐	mal localizada
tem o tamanho certo	☐	ou	☐	demasiado grande
original	☐	ou	☐	vulgar
elegante	☐	ou	☐	deselegante

25. Na tua opinião, quem deveria decidir sobre as peças de arte a colocar nas ruas?
(Assinala apenas **UMA** resposta)

- o presidente da Câmara ou da Junta de Freguesia ☐
- os artistas, os arquitectos e as pessoas que se dedicam ao estudo das cidades ☐
- as pessoas que vivem no local onde vai ser colocada a obra ☐
- um grupo de pessoas entendidas no assunto ☐
- quem paga a obra ao artista ☐
- não sei ☐

26. Nas tuas aulas os teus professores já alguma vez te falaram sobre as peças de arte nas ruas, praças, avenidas, etc.?

Sim ☐ Não ☐

27. Imagina que um turista chegou à tua cidade e não conhece nada, encontra-te na rua e pede-te para lhe dares indicações dos locais mais importantes.
Na folha seguinte faz um desenho do teu bairro ou da tua cidade como se fosse um guia turístico.
Para que o turista se oriente deves indicar no teu desenho os locais que consideras mais importantes.
(Usa a folha seguinte para fazeres o desenho. Aconselhamos a usar um lápis de carvão)

O questionário chegou ao fim.
Muito Obrigado pela tua colaboração!

Maio de 2006
Professor Ricardo Reis

Anexo 14

Pedido de autorização para a aplicação dos questionários dirigido aos Conselhos Executivos das escolas.

Lisboa, Maio de 2006

Ex.^{mo} Sr. Presidente do Conselho
Executivo da Escola [redacted]

O meu nome é Ricardo Reis, sou professor de EVT e estou a realizar um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Artística que frequento na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Assim, venho por este meio pedir autorização a V. Exc.^{a} para aplicar um questionário aos alunos da Escola que dirige. Pretendo que o questionário seja apenas aplicado a 2 turmas do 2º ciclo, uma do 5º ano e outra do 6º ano, escolhidas aleatoriamente.

Este questionário pretende recolher indicadores sobre a relação dos alunos com o seu meio envolvente; o que vêem e como vêem o que os rodeia no seu quotidiano, com especial enfoque nas obras de arte pública em contexto urbano.

Este questionário é fundamental para a recolha dos dados necessários à prossecução deste estudo, pelo que desde já lhe agradeço a sua atenção e disponibilidade.

Como pode verificar através dos exemplares que enviei, o questionário é anónimo e não visa recolher dados pessoais dos alunos, uma vez que apenas serão recolhidos dados genéricos que permitam categorizar, com alguma segurança, a amostra populacional escolhida. A escolha da amostra para a realização deste estudo assenta em apenas dois critérios: escolas situadas em locais com muitos exemplos de obras de arte pública; e escolas situadas em locais com poucos exemplos de obras de arte pública.

Posso assegurar-lhe que os dados recolhidos serão apenas usados para os fins anunciados. Todos os dados recolhidos serão objecto de tratamento e serão publicados na dissertação, assim poderá, caso deseje, ter acesso a eles.

Resta-me agradecer-lhe mais uma vez a sua disponibilidade e atenção para colaborar neste estudo, autorizando a aplicação dos questionários na Escola que dirige.

Estou totalmente disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa ter em relação aos questionários ou ao estudo na sua globalidade. O meu contacto é: Ricardo Reis; e-mail: [redacted] Telemóvel: [redacted]

Muito Obrigado pela sua disponibilidade e atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Ricardo Reis

(Prof. Ricardo Reis)

Anexo 15

Instruções para a aplicação dos questionários.

Lisboa, Maio de 2006

Caro(a) Colega:

O meu nome é Ricardo Reis, sou professor de EVT e estou a realizar um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Artística que frequento na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Este questionário pretende recolher indicadores sobre a relação dos alunos com o seu meio envolvente; o que vêem e como vêem o que os rodeia no seu quotidiano, com especial enfoque nas obras de arte pública em contexto urbano.

Desde já lhe agradeço a sua colaboração na aplicação deste questionário, que será fundamental para a recolha dos dados necessários à prossecução deste estudo. Note que, para que possamos reduzir o número de respostas inválidas neste questionário, a sua colaboração é muito importante.

O questionário é anónimo e não visa recolher dados pessoais dos alunos, uma vez que apenas serão recolhidos dados genéricos que permitam categorizar, com alguma segurança, a amostra populacional escolhida. A escolha da amostra para a realização deste estudo assenta em apenas dois critérios: escolas situadas em locais com muitos exemplos de obras de arte pública; e escolas situadas em locais com poucos exemplos de obras de arte pública.

Posso assegurar-lhe que os dados recolhidos serão apenas usados para os fins anunciados. Todos os dados recolhidos serão objecto de tratamento e serão publicados na dissertação, assim poderá, caso deseje, ter acesso a eles.

Resta-me agradecer-lhe mais uma vez a sua colaboração, pedindo-lhe que tenha em atenção as **instruções para a aplicação do questionário**, que estão na folha seguinte.

Estou totalmente disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa ter em relação aos questionários ou ao estudo na sua globalidade. O meu contacto é:

Ricardo Reis
ric.prof@gmail.com
916086538

Com os melhores cumprimentos,

Ricardo Reis

(Prof. Ricardo Reis)

Instruções para a aplicação dos questionários

1. Todos os alunos da turma deverão preencher este questionário, desde que para isso tenham as competências necessárias;
2. **As respostas deverão ser dadas na própria folha, a caneta**, sendo apenas o **exercício proposto na última pergunta (pergunta 27) executado nas costas da última página, a lápis**.
3. Deverá **ler aos alunos apenas o cabeçalho do questionário**, onde são explicadas as regras básicas de preenchimento do mesmo;
4. Deverá, se para isso for solicitado e dentro das suas competências, **esclarecer os alunos sobre algumas palavras e conceitos que lhes sejam desconhecidos**;
5. Deverá assegurar-se, na medida do possível, que os alunos **respondem a todas as perguntas**, **cumprem as normas indicadas** no início do questionário, e **respeitam as indicações específicas para as respostas** a cada pergunta;
6. Por último, peço-lhe que **não interfira ou influencie as respostas dos alunos** de modo a não comprometer a validade dos dados recolhidos. Limite-se apenas a responder às dúvidas relativas à interpretação das perguntas e nunca a sugira respostas.

Muito Obrigado pela colaboração!

Lisboa, Maio de 2006

Prof. Ricardo Reis